



## **FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ DO EGITO, PERNAMBUCO**

Robson Victor Tavares<sup>1</sup>; Anna Fernanda Beatriz Amorim Cavalcante<sup>2</sup>; Edevaldo da Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Saúde e Tecnologia Rural; rvictor13@gmail.com*

<sup>2</sup> *Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Saúde e Tecnologia Rural annaf4085@gmail.com*

<sup>3</sup> *Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Saúde e Tecnologia Rural; edevaldos@yahoo.com.br*

### **RESUMO**

A educação inclusiva possibilita a inserção escolar de estudantes com deficiência. Esta pesquisa objetivou constatar o nível de qualificação profissional e práticas inclusivas dos professores de uma escola pública de São José do Egito, Pernambuco. A população amostral foi de 15 professores e as informações foram coletadas através de 9 questões construídas no modelo da escala de Likert, com 5 níveis de respostas e 2 questões discursivas. Constatou-se que 80,0% dos professores tem ou já tiveram turmas com estudantes com alguma deficiência (intelectual, visual, auditiva e motora). As principais dificuldades apontadas ao tratar de inclusão foram a escassa qualificação que receberam tanto a formação inicial quanto ao longo da experiência docente, a necessidade de adaptação curricular e a falta de suporte pedagógico. Em relação à formação inicial e continuada no âmbito da inclusão, 60,0% e 53,3%, respectivamente, relataram não tê-las recebido ou que teriam sido insuficientes. Dos professores, 66,7% afirmou estar ciente do que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto à inclusão de deficientes no ensino regular. Do total, 46,7% disseram não adotar práticas inclusivas no cotidiano docente ou o fazerem com pouca frequência. A maioria dos professores (60,0%) afirmou não receber incentivo para desenvolver projetos que promovam a inclusão e em adição a isso 46,7% considerou que a escola possui pouca ou nenhuma estrutura para atender às necessidades e incluir estudantes com deficiência. Assim, torna-se imprescindível oferecer formação docente adequada e promover a parceria dos entes escolares para que a inclusão escolar seja efetivada.

**Palavras-chave:** Educação regular, Diferenças, LDB, Qualificação profissional, Práticas inclusivas.

## INTRODUÇÃO

A formação docente constitui a forma e o conhecimento com que o professor trata diversos assuntos e aspectos voltados à educação em sala de aula, em via disso, deve ser completa no sentido de formar profissionais aptos a atuar em diferentes áreas na educação e capazes de realizar atividades mais elaboradas buscando o aprendizado e despertando o interesse do aluno (DREY; GUIMARÃES, 2016).

A prática profissional se configura como uma dimensão na qual o professor deve ter total segurança em sala, para que seja considerado preparado e bem instruído em lidar com situações que venham a surgir no âmbito educacional (LIMA et al., 2015). Tal responsabilidade implica na necessidade de possuir uma formação docente que desenvolva habilidades que refletirão no rendimento e conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo (CARAMORI; DALL'ACQUA, 2015).

Tendências de ensino podem ser observadas durante esse processo de formação, ou após ele, que iram construir a identidade do professor, destacando suas principais características que são essenciais para a produção de uma aprendizagem significativa (QUADROS et al., 2016).

Na realidade educacional atual, diversos problemas são enfrentados por profissionais que trabalham na área educacional, que vão desde a própria falta de formação especializada, como a falta de recursos na escola, baixa valorização social e remuneração, que refletem na quantidade desses profissionais no mercado de trabalho, e na busca de aperfeiçoamento daqueles que já constituem o sistema educacional (DREY; GUIMARÃES, 2016).

O professor deve instruir os alunos a construir seu pensamento crítico e reflexivo, entretanto, diversas dificuldades podem ser encontradas nesse processo (LIMA et al., 2015). O despreparo de professores ao lidar com alunos que apresentem algum tipo de deficiência pode resultar em uma exclusão involuntária do aluno, ou causar algum prejuízo ao seu aprendizado por não participar de atividades necessárias a sua formação (CARAMORI; DALL'ACQUA, 2015).

Entende-se por educação inclusiva o processo onde pessoas que apresentem algum tipo de deficiência, ou limitação, são inseridas em qualquer nível de ensino, com objetivo de minimizar as diferenças e a exclusão social, promovendo um ambiente mais diverso e estabelecendo uma reciprocidade entre as diferentes pessoas que são inseridas nesse contexto (OLIVEIRA et al., 2016).

A educação inclusiva possibilita a inserção de pessoas que apresentem algum tipo de limitação no contexto escolar, independente de gênero, nível socioeconômico, etnia ou cultura, onde

todos devem ter os mesmos direitos e oportunidades, ensino de qualidade, e direito a frequentarem o mesmo ambiente escolar (FREITAS, 2015).

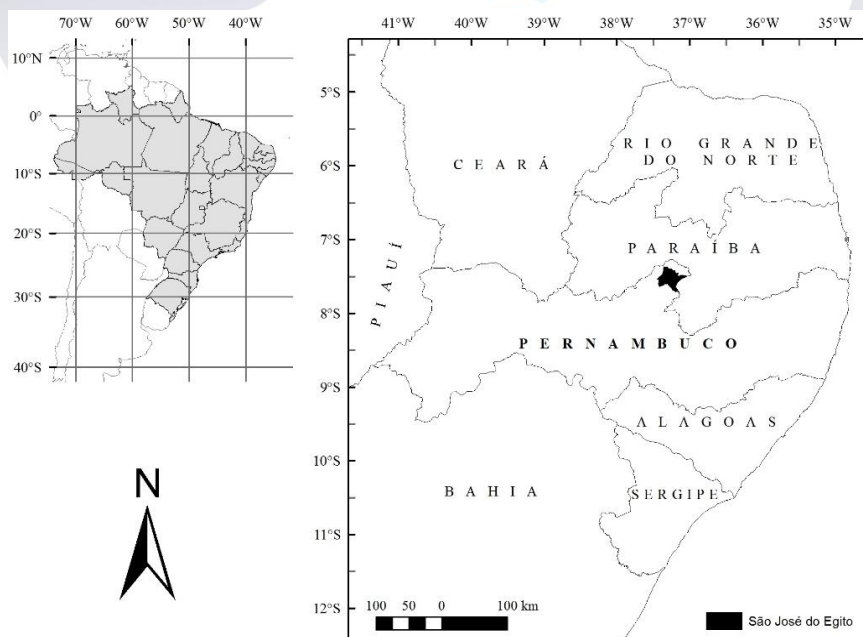
É perceptível a necessidade que se tem de repensar as atuais formas em que as escolas e professores veem a educação inclusiva, e não somente gerar uma tensão de exclusão social para pessoas com deficiência (MARTINS, 2016). Entretanto, torna-se um desafio inserir a educação inclusiva em uma sociedade que é culturalmente exclusiva, evidenciando a carência de atividades e conscientização social sobre o assunto (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

Esse trabalho teve por objetivo avaliar o conhecimento e dificuldades enfrentadas por professores em lidar e abordar a educação inclusiva em uma escola pública em São José do Egito, Pernambuco.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa teve caráter quali-quantitativa, e foi realizada na Escola Municipal Naná Patriota, município de São José do Egito, Pernambuco (Figura 1). Município localizado na macrorregião do Sertão pernambucano e na microrregião do Pajeú, contendo área territorial de 794,1 km<sup>2</sup> e população de 31.829 habitantes (IBGE, 2016).

Figura 1 – Localização do município de São José do Egito, Pernambuco (em preto).



Fonte: Atores (2016)

As informações foram coletadas por meio de um questionário composto por dois itens discursivos e nove itens objetivos, construídos no modelo da escala de Likert, com 5 níveis de respostas: 1. Nenhum; 2. Pouco; 3. Parcial; 4. Muito e 5. Total. Os quesitos abordavam aspectos relacionados a formação e prática docente na inclusão de alunos com deficiências (Tabela 1).

Tabela 1 – Itens do questionário aplicado ao professores entrevistados.

Quesitos
1. Você já teve, ou tem alunos com alguma deficiência? Se sim, cite-as.
2. Relate as dificuldades que você enfrentou para trabalhar com esses alunos
3. Nível de qualificação recebido durante a formação acadêmica quanto à inclusão de alunos com necessidades especiais
4. Nível de qualificação recebido ao longo da carreira (formação continuada) quanto à inclusão de alunos com necessidades especiais
5. Conhecimento sobre a Lei (9.394/96) que assegura a Educação para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
6. Considera ser conhecedor sobre o assunto: Educação Inclusiva.
7. Frequência com que adota práticas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades especiais
8. Dificuldades em como abordar a Educação Inclusiva em sala de aula.
9. Recebe incentivo para desenvolver projetos envolvendo a Educação Inclusiva na escola.
10. Qualidade da estrutura (física e pedagógica) da escola onde trabalha, para receber alunos com algum tipo de deficiência.
11. Capacidade de ministrar uma palestra sobre Educação Inclusiva na escola e/ou sociedade.

Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, utilizando o software Microsoft Excel 2013.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram entrevistados 15 professores. Dentre eles, 20,0% (n = 3) tinham formação em Ciências Biológicas, 20,0% (n = 3) em Matemática, 20,0% (n = 3) em Letras, 6,7% (n = 1) em História, 6,7% (n = 1) em Geografia, 6,7% (n = 1) em Ciências Exatas e outros 20,0% (n = 3) em outras áreas. Ainda em relação à formação acadêmica, verificou-se que 46,7% (n = 7) deles, possuíam algum curso de especialização *latu sensu* e 6,7% (n = 1) de mestrado.

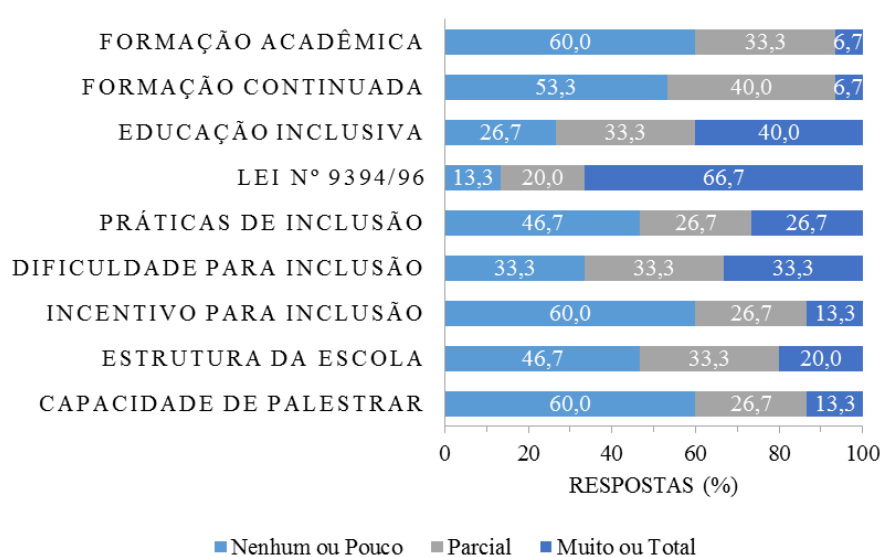
Nos dois itens onde era possível discorrer sobre a prática docente em turmas com estudantes deficientes, 80,0% (n = 12) dos professores afirmaram ter ou já ter tido turmas com esses estudantes. Dentre as deficiências citadas estão, a intelectual, visual, auditiva e motora.



Os professores revelaram que a principal dificuldade em trabalhar com esses alunos é a escassa qualificação que receberam tanto a formação inicial quanto ao longo da experiência docente. Outros fatores negativos citados foram a necessidade de adaptação curricular, a falta de suporte pedagógico e o *feedback* do aprendizado, muitas vezes escasso ou ausente.

Atendo-se à formação inicial e continuada, 60,0% (n = 9) e 53,3% (n = 8), respectivamente, relataram não tê-las recebido com a finalidade de proporcionar a inclusão de estudantes com deficiência ou que teriam sido insuficientes (Figura 2).

Figura 2 – Frequência (%) das respostas dos professores às afirmativas relacionadas à formação, prática docente e cotidiano escolar quantos à educação inclusiva.



Tal situação expõe a ineficiência dos cursos de formação de professores que visivelmente não estão oferecendo o aporte teórico e prático adequado e muitas vezes sequer existe (VITALINO; DALL'ACQUA, 2012). Esse fato é preocupante e agrava a fragilidade do sistema educacional brasileiro quanto à questão da inclusão de estudantes deficientes. Segundo Mendes (2008), a formação docente é pré-requisito para a efetiva inclusão escolar. Ao mesmo tempo, 40,0% (n = 6) dos professores considerou ter muito ou total conhecimento sobre o tema Educação Inclusiva.

Terra; Gomes (2013) destacam pontos relevantes a esse respeito:

A formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar são variáveis e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-las torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa e

verdadeiramente inclusiva, no respeito à diversidade e diferença dos educandos (TERRA; GOMES, 2013, p.113).

A maioria (66,7%; n = 10) afirmou estar ciente do que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) quanto à oferta da educação, preferencialmente em turmas regulares de ensino.

No Brasil, a educação inclusiva conquistou apoio legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que desde sua primeira edição em 1961 até a última de 1996, assegura a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996). Posteriormente, em 1988, esse passou a ser um direito constitucional, estabelecendo o acesso e permanência na escola em com igualdade de condições (BRASIL, 1988).

O suporte oferecido pela legislação fomenta avanços na inclusão de estudantes com deficiência, que historicamente tiveram esses direito usurpado pelo preconceito e falta de preparo das famílias e dos profissionais da educação (VITALINO; DALL'AQUA, 2012). O direito de frequentar uma classe regular é o primeiro passo para a inclusão de deficientes, uma vez que proporciona o estreitamento das relações sociais entre estudantes e professores e o aprimoramento da prática docente.

Verificou-se que 46,7% (n = 7) dos professores disseram adotar práticas inclusivas no cotidiano docente ou o fazem com pouca frequência. No entanto não foi aprofundado o estudo nesse sentido, para melhor compreensão dos conceitos de inclusão no contexto estudado. Atendo-se a isso e sem desmerecer o trabalho dos profissionais entrevistados, o que se percebe é um cotidiano escolar convergente para um tratamento desigual dispensado aos deficientes, sem o resguardo dos seus direitos e provimento de suas necessidades (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

O posicionamento desses profissionais quanto à dificuldade em tratar da inclusão em sala de aula demonstrou-se inconsistente, uma vez que o mesmo percentual (33,3%; n = 5) foi verificado para todos os níveis de respostas (Nenhum ou Pouco, Parcial, Muito ou Total). Isso pode estar relacionado ao próprio despreparo dos profissionais, enquanto reflexo da má qualidade da formação recebida e do sentimento de medo e impotência ao lidar com as demandas da inclusão escolar (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012).

As mesmas autoras reforçam essa colocação ao listar fatores - como o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a falta de apoio pedagógico, a dificuldade para articular-se internamente e firmar parcerias externas à escola - que interferem na boa condução da prática

docente e passem para o professor a ideia de sobrecarga de trabalho colocando-o em uma posição desconfortável em relação à educação inclusiva.

A maioria dos professores (60,0%; n = 9) afirmou não receber incentivo para desenvolver projetos que promovam a inclusão e em adição a isso 46,7% (n = 7) considera que a escola possui pouca ou nenhuma estrutura (física e pedagógica) para atender às necessidades e incluir estudantes deficientes. Nesse sentido a escola deve ser um ambiente que ofereça educação de qualidade e que possa estar apta a receber alunos com deficiência, independentemente de ser uma escola especial ou não (CARAMORI; DALL'ACQUA, 2015).

As limitações de estrutura encontradas no ambiente não devem ser tidas como um empecilho nesse processo, visto que os professores devem buscar se adequar e adaptar a essa situação (FREITAS, 2015). No entanto exige-se cautela, para que mais uma vez a educação inclusiva não seja tida como um fardo que os professores são obrigados (por lei) a carregar. É necessária a integração entre os mais diversos setores da comunidade escolar com a finalidade de efetivar o compromisso social da educação.

Quando perguntados sobre o quão capacitados se consideram para ministrar uma palestra sobre a educação inclusiva na comunidade escolar, 60,0% (n = 9) confessam ter pouca ou nenhuma condição para esse fim. Essa é mais uma representação da ineficiência da formação de professores, uma vez que esse profissional deveria estar apto a interferir no contexto onde está inserido e dar o retorno à sociedade que contribuiu para sua formação (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012).

## CONCLUSÕES

Constatou-se que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores entrevistados são insuficientes em relação à inclusão de estudantes com deficiência, não satisfazendo o que determina a legislação brasileira e trazendo prejuízo mútuo na relação professor-aluno. Apesar de a maioria estar ciente das prerrogativas legais, afirmam encontrar dificuldades que ora remetem à falta de qualificação profissional, ora esbarram em questões de infraestrutura escolar precária e apoio pedagógico escasso.

Diante desses resultados toma-se conhecimento da limitação tanto dos profissionais quanto das escolas que atendem estudantes deficientes, o que aponta para uma necessidade urgente na educação brasileira: a plena inclusão desses estudantes – uma vez que o acesso à escola, e o ensino regular, transpõe as fronteiras da escolarização, torna-se um exercício de cidadania.

Assim, para de fato incluir é imprescindível oferecer formação docente adequada e promover a parceria dos entes escolares para que as demandas da sociedade sejam plenamente atendidas e não mais se admita pré-julgamentos e discriminação, desse modo se promove, simultaneamente, inclusão escolar e social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edições Câmara; 2012. 446 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 ago 2016.
- BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.
- CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: Um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2015.
- DREY, R. F.; GUIMARAES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016.
- FREITAS, A. B. M. A Dimensão Estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 2, p. 575-589, 2015.
- IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>. Brasil>. Acesso em 22 ago 2016.
- LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n. 2, p. 289-306, 2009.
- LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; DOHL, V. V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 4, p. 869-891, 2015.
- MARTINS, V. R. O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 3, p. 713-729, 2016.
- MENDES, E.G. **Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar**. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I (Orgs.). Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes-Proesp, 2008. p. 75-82.



OLIVEIRA, R. Q.; OLIVEIRA, S. M. B.; OLIVEIRA, N. A.; TREZZA, M. C. F. S.; RAMOS, I. B.; FREITAS, D. A. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

QUADROS, A. L.; PENA, D. M. B.; FREITAS, M. L.; CARMO, N. H. S. A Contribuição do Estágio no Entendimento do Papel do Professor de Química. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 3, p. 889-910, 2016.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F. ROSA, E. M. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, 2013.

VITALINO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2012.

