

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Maria Evanilda Salustiano Soares; Amanda Micheline Amador de Lucena

Instituto Unieduc. evanildasalustiano@gmail.com; amandamicheline@hotmail.com

Resumo: Para promover a inclusão se faz necessário a participação dos educadores em cursos de formação. Conhecer a legislações, metodologias inovadoras, estratégias diferenciadas que favoreça as potencialidades, adaptações curriculares que favoreça os alunos com deficiências terem o acesso e a permanência no sistema educacional, independente das suas condições físicas e cognitivas são prerrogativas de uma Educação Inclusiva. Diante disso, objetivou-se investigar se as práticas desenvolvidas pelos docentes de uma escola pública estão articuladas ao processo de inclusão dos alunos com deficiências. Para isso foi desenvolvido uma pesquisa de campo de natureza descritiva numa escola municipal situada na cidade Soledade/PB. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e o instrumento utilizado foram os questionários. Constatou-se que 57% dos professores não receberam formação sobre inclusão na sua graduação e 76% desses educadores não participaram de cursos de formação continuada sobre inclusão, além disso, verificou-se que as estratégias adotadas por alguns educadores ainda não condizem com uma prática pedagógica que favoreça a inclusão para todos. Concluiu-se que a maioria dos professores que participaram da pesquisa se mostraram resistentes e despreparados para atuar em classes inclusivas e, sendo a escola um espaço educacional inclusivo deve-se promover a formação docente para que haja subsídios para superação dos preconceitos, o estímulo a humanização, habilidade para remoção das barreiras que dificultam a aprendizagem, garantindo à todos o direito a uma educação de qualidade pautada no desenvolvimento, mas sobretudo considerando as particularidades, limitações, potencialidade de todos os alunos matriculados na rede regular de ensino.

Palavras-chave: Prática inclusiva, formação, metodologia, adaptações.

INTRODUÇÃO

De acordo com Aranha e Silva (2005) o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas é uma vertente para equiparação de oportunidades, porém para que os professores possam utilizá-las é preciso que reconheçam em seus alunos sujeitos capazes de aprender, favorecendo a construção de uma educação de qualidade para todos os envolvidos. O autor ainda relata que na educação inclusiva alunos e professores devem se sentir motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, pois somente assim poderemos vivenciar um progresso na história da educação brasileira.

É importante que na formação inicial e continuada dos professores não seja negligenciado os conteúdos que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática docente as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, tendo em vista que este aspecto é

(83) 3322.3222

função principal da docência. (PINHEIRO, 2010). Quanto as escolas inclusivas, Macedo (2005) afirma que a escola de hoje, que quer ser inclusiva, democrática, aberta a todas as crianças, é preciso fazer das diferenças um motivo de trabalho e realização. Ou seja, deve-se trabalhar com essa criança tentando satisfazer as suas necessidades específicas de aprendizagem, incentivando-a a aprender e a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular.

Diante disso objetivou-se investigar se as práticas desenvolvidas pelos docentes de uma escola pública promovem o processo de inclusão dos alunos com deficiências e para isso descreveu-se qual o nível de formação sobre educação inclusiva dos professores e como estes docentes lidam com as inquietações dos alunos com deficiências numa sala regular.

METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como pesquisa básica de caráter descritivo que envolve levantamento bibliográfico e entrevistas. O estudo traz a abordagem quali-quantitativa e parte da análise das ações do dia-a-dia de práticas e concepções pedagógicas, e de relações interativas estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, buscou-se identificar os possíveis entendimentos trazidos pelos respondentes sobre o tema Educação inclusiva.

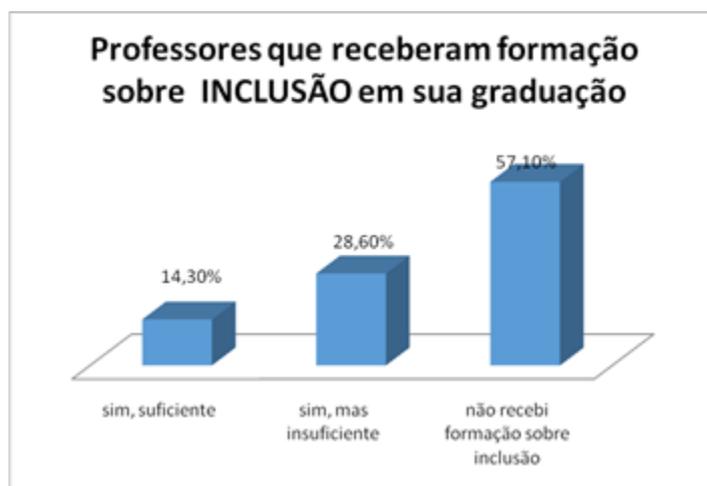
O campo de pesquisa compreendeu uma escola municipal de ensino fundamental e EJA situada no município Soledade/PB. A referida escola tinha registrado 800 (oitocentos) alunos regularmente matriculados entre as séries do ensino fundamental e EJA e, conta com 53 discentes distribuídos em 3 (três) turnos. A amostra pesquisada foi representada por 21 docentes sendo: (10) do turno da manhã (9) tarde e (2) do turno noite. Os professores que responderam o questionário lecionam de 1º ano ao 9º ano do ensino Fundamental e EJA. Utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário composto por 5 questões onde são indagadas questões relacionadas ao tema Educação inclusiva.

As respostas apresentadas pelos professores permitiram a análise crítica e compreensão do sentido do que foi escrito e suas significações. A partir dos dados coletados através dos questionários, procedeu-se a análise de cada questão, onde as respostas foram agrupadas, tabuadas em planilha Excel e a partir dessa tabulação foram construídas os gráficos com os resultados são apresentados em percentual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se da importância da formação de toda equipe escolar para atuar no contexto da educação inclusiva. Os professores sujeitos da pesquisa foram indagados quanto terem recebido formação em Educação inclusiva no período de sua graduação e verificou-se que 57,1% destes professores afirmaram que não receberam formação de educação inclusiva no período de sua graduação (Gráfico 1).

Gráfico 1- Indicação dos professores da escola municipal quanto a terem recebido formação sobre Educação Inclusiva em sua graduação. Soledade-PB, 2017.



Fonte: dados da pesquisa

Constata-se ainda no Gráfico 1 que 28,6% dos educadores receberam formação em inclusão na sua graduação, entretanto essa formação foi considerada insuficiente. Contudo, apenas 14% dos educadores informaram que receberam formação sobre a inclusão de forma que consideraram essa formação suficiente para desempenhar suas funções pedagógicas no cotidiano escolar. Neste sentido, Pinheiro (2010) informa que diante dos saberes necessários à inclusão, a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita a formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente. Entretanto Martins (2006) adverte que as universidades precisam assumir, de forma cada vez mais efetiva o seu papel de formadora de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do alunado nos diversos níveis de ensino.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br
www.cintedi.com.br

melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE Tendo em vista que este aspecto é função principal da docência. (PINHEIRO, 2010, p. 71).

A discussão sobre a formação de educadores para a inclusão e escolarização adequada teve início a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990. A partir de então, entrou em discussão as habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No documento gerado a partir da referida conferência são destacados os conhecimentos e aptidões requeridas em uma boa pedagogia, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades educativas, de adaptar os conteúdos dos programas em estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos trabalhar em conjunto com especialistas e pais. A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas também seus interesses e suas motivações (MEC, 2000).

O professor tem como principal desafio, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, sendo que este deverá incluir esse aluno, respeitando seus conhecimentos prévios, as especificidades e potencialidades de cada um. Nesta perspectiva a formação do professor está atrelada aos modelos impostos pelo poder público, que geralmente vem munido, com políticas públicas incoerentes e distantes da teoria e da prática. Isso gera insatisfação por parte da maioria dos professores e diante da má qualificação profissional os alunos com necessidades educacionais especiais, ficam a mercê de práticas ineficaz de plena exclusão, não tendo seu direito respeitado, que é o direito a uma educação plena para todos. (MEC, 2000).

Quanto às políticas públicas voltada a formação de professores para inclusão escolar de aluno com deficiências, está preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, que atendam às necessidades destes educandos. (BRASIL, 1996). Observa-se no Gráfico 2, que 76 % dos professores pesquisados indicaram que nunca participaram de cursos de formação continuada sobre inclusão, no entanto 14 % informaram que participaram, mas não chegaram a finalizar o curso e apenas 9,5% participaram de cursos de formação em inclusão e concluíram.

Gráfico 2- Indicação dos professores com relação a terem participado de cursos envolvendo a temática inclusão. Soledade-PB, 2017.



Fonte: dados da pesquisa

Sabe-se que o professor precisa estar disposto e aberto para aprender novas práticas, seja através de cursos convencionais ou cursos a distancia ou em diversas outras modalidades promovidos através do poder público ou por iniciativa própria. O importante é que essa formação aconteça. Nesse sentido, Mantoan (2006) expressa que é necessária a capacitação continuada dos profissionais da educação para que possam desenvolver práticas pedagógicas coerentes para todos. Goffredo (1999) destaca que o educador deve ter maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica.

Passados mais de duas décadas após a promulgação da LDB ainda é possível constatar que há necessidades de preparação adequada dos professores no âmbito da inclusão. É recomendada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e na LDB (BRASIL, 1996) a capacitação de professores como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras. No artigo 59 inciso III da LDB está descrito a importância da formação de professores como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores do ensino regular capacitados para a integração destes alunos nas classes comuns.

Ao serem indagados sobre a atitude que desenvolve ao deparar-se com inquietações de alunos com deficiências na rede regular de ensino, observou-se que 38% dos professores indicaram que não sabem como lidar com a situação (Gráfico 3). Esse fato pode estar associado a falta de formação na área de educação inclusiva, o que pode gerar insegurança e barreiras para lidar com a diversidade. Neste sentido Nunes et al. (1998) afirmam que tanto na formação inicial quanto na formação em serviço é necessário incluir discussões a respeito de

(83) 3322.3222

alunos com deficiências para que os professores tenham em sua prática pedagógica uma atuação mais eficiente.

Gráfico 3. Formas como os educadores lidam com as inquietações de alunos com deficiências em salas regulares. Soledade-PB 2017.



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que o maior percentual dos educadores entrevistados (38%) não sabe lidar com situações em que ocorrem inquietações do aluno com deficiências na sala de aula regular, provando mais uma vez que o despreparo dos educadores se evidencia, e que muitas vezes impede que as ações inclusivas aconteçam. Pinheiro (2010) afirma que a sensação de impotência do docente é aumentada pelos estigmas que são imputados pelo preconceito social com relação à diferença. Muitas vezes por desconhecimento das particularidades e potencialidades da diferença, o próprio professor traz um olhar discriminatório/classificatório para com o aluno com alguma necessidade especial.

Verifica-se que apenas 28,6% dos professores indicaram que diante de inquietações dos alunos com deficiências, contornam a situação para que não interfira na prática pedagógica. Esta descrito no Documento “Educação para Todos” publicado pela UNESCO que:

Toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que, inclua aprender à aprender, a fazer , a conviver e a ser (UNESCO, 2000, p.8).

Nessa perspectiva é necessária a ampliação do debate da educação inclusiva para além da educação especial, no ensino regular, envolvendo a participação de toda a comunidade

(83) 3322.3222

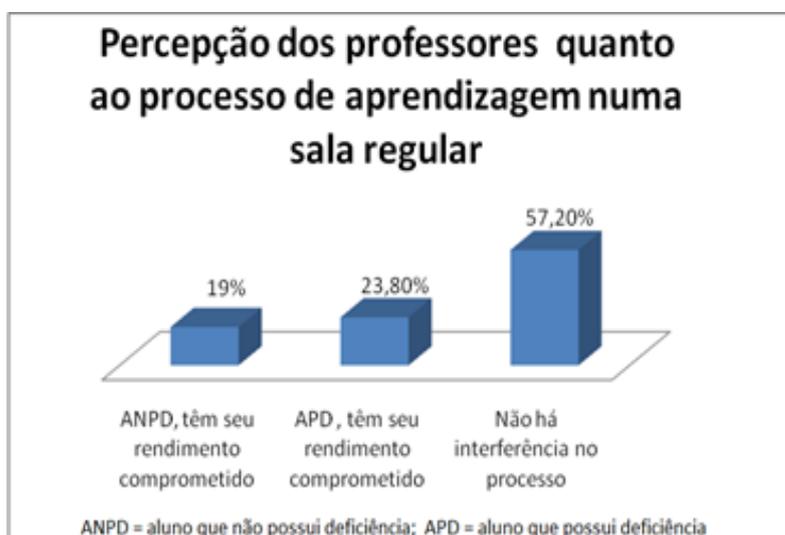
contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

escolar. Sobre isso Mendes (2002), acrescenta que o MEC vem desenvolvendo programas direcionados para a formação de recursos humanos, visando à implantação da política de educação inclusiva nas redes regulares de ensino, dentre estes programas destaca “Programa de Educação Inclusiva direito à Diversidade”.

De acordo com Caiado, Martins e Antonio (2009) precisamos estudar e discutir como trabalhar com esse ou aquele aluno que tem determinada deficiência, como preparar atividades para que entenda o conteúdo, saber como avaliar esses alunos, saber como trabalhar com a família e assim por diante. Nesse contexto, os professores foram indagados a respeito do processo de aprendizagem numa sala regular que possui aluno portador de deficiência. Verifica-se no Gráfico 4 que a maioria dos professores entrevistados (57,2%) sinalizaram que em uma sala regular contendo aluno com deficiência, não há prejuízo no processo de aprendizagem, pois não compromete o rendimento dos alunos que possuem deficiência (APD) e nem dos alunos que não possuem deficiência (ANPD).

Gráfico 4- Percepções dos educadores sobre a aprendizagem dos alunos com deficiências em salas regulares. Soledade-PB, 2017.



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que 19% dos docentes indicaram que o processo de aprendizagem pode ser comprometido quando alunos com deficiências frequentam a sala regular e nesta situação, conforme os professores respondentes, os alunos que não possuem deficiência têm seu rendimento comprometido.

Segundo Sant’Ana (2005) ao realizar sua pesquisa com objetivo de verificar as concepções de diretores e professores referente a Educação Inclusiva, constatou que esses

agentes da educação acreditam que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente.

Conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), os professores das classes regulares precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. Quanto à formação, Nóvoa (1992) afirma que a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios e isso reflete uma identidade profissional. Neste sentido os professores foram indagados quanto às estratégias que utilizam no cotidiano escolar com alunos com deficiências para promover a inclusão destes na sala de regular (Quadro 1).

Quadro 1. Estratégias adotadas pelos professores para incluir alunos com deficiências em sua sala de aula regular. Soledade/PB 2017. ,

Estratégias adotadas	Relato dos professores
Fazer o aluno sentir-se incluído através de atividades diferenciadas	P1-... Participação nas atividades em grupo, de modo que o aluno se sentisse incluído em todas as aulas. Através de atividades diferenciadas , para facilitar o aprendizado... P5... O atendimento é oferecido através de atividades diagnosticadas junto ao AEE.
Respeito às dificuldades e limitações	P19-... Eu não sei nada de Libras.Eu dava aula para a turma e tirava um tempo individualmente para o aluno fazer a leitura labial. P20-... Eles são atendidos num horário oposto ao ensino regular, e na minha sala tem um cuidador.
Encaminhamentos ao AEE	P15 -Tenho uma aluna de 9º ano e o atendimento é feito em consonância com outros professores Especializado. P10-...Acompanhamento da coordenação pedagógica e da sala de AEE.
Atividades comuns para todos da turma	P18 - Acredito que por falta de capacidade do professor o aluno acaba sendo excluído de algumas atividades. P12 - ...pessoa surda que procurava se comunicar de alguma forma.

Observa-se através dos relatos dos professores (Quadro 1) que alguns estão no caminho certo, para que aconteça o processo de inclusão de alunos com deficiências. Estas e outras estratégias são importantes, para promover o acesso e a permanência do aluno com

deficiências na rede regular de ensino. No entanto constatou-se nas falas de alguns educadores questionados que as estratégias adotadas ainda não condizem com a prática de atividades que favoreçam a inclusão para todos os alunos, não condizendo com as particularidades de cada aluno com deficiência.

Ao pesquisar o cotidiano escolar no contexto de Educação Especial em salas regulares Caiado, Martins e Antonio (2009) verificaram que os professores indicaram que no contexto da inclusão seriam necessários salas com números menores de alunos, com um limite de matrículas de alunos com deficiências por sala, materiais pedagógicos especializados e recursos pedagógicos da informática, salas de recursos para o atendimento do aluno com deficiência, apoio ao professor para elaboração de atividades, ações pedagógicas coletivas na escola, presença de cuidadores. Os referidos autores complementam que é necessário contemplar as adaptações arquitetônicas: rampas, banheiros adaptados, acesso às quadras, adaptação ao mobiliário; sinalização sensorial, entre outros aspectos a serem contemplados.

A esse respeito, à Declaração de Salamanca (1994) que é o marco histórico da inclusão estabelece que todos os alunos independente de cor, raça, religião, etnia, e classe social devem ser matriculados no sistema regular de ensino. No entanto, estar matriculado não significa, portanto, está incluído, receber um aluno com deficiência na sala de aula não indica que é inclusão, há necessidade do preparo do docente para conhecer o tipo de deficiência e a historia de vida do aluno, sua relação com seus familiares e vice-versa, saber como promover a interação com os demais alunos, quais técnicas e métodos usar para promover a aprendizagem deste aluno, ainda há a necessidade do envolvimento de toda a equipe escolar de políticas publicas, de investimentos na formação dos envolvidos, trabalho que não se restringe apenas aos professores, mas a todos, sem exceção. Nesse sentido sabe-se da necessidade das adaptações curriculares para promover a inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino.

CONCLUSÕES

Constatou-se que os professores que participaram da pesquisa não receberam formação sobre inclusão em sua graduação e nem participaram de cursos de formação continuada que contemple a temática inclusão contudo, paradoxalmente esses professores indicaram que têm ou já tiveram alunos com deficiências em sua sala de aula regular. Diante desse fato, surge o questionamento: “como esses professores lidam com esse publico inserido no sistema regular de ensino?” Pois sabe-se que para promover o processo de ensino e

aprendizagem adequados a esses alunos é necessário entender as limitações para adequar material e práticas pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Considerando as narrativas dos professores conclui-se que em sua maioria esses professoras se mostraram resistentes e despreparados para atuar em classes inclusivas e, sendo a escola um espaço educacional inclusivo deve-se promover formações para que ocorra a remoção das barreiras à aprendizagem dos alunos com deficiências, superando os preconceitos, promovendo sobretudo a humanização e, conseqüentemente o direito à educação escolar garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.; SILVA S.C. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.3, p.4, 2005.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094** de 24 abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências. Publicado no DOU em 10.02.2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação fundamental, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 203.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTONIO, N. D.R. A Educação Especial Em Escolas Regulares: Tramas e dramas do Cotidiano Escolar. **Revista Diálogo Educação**, v 9, nº 28, p 621-632, set/dez., 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre **Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L.A. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, G.A.; THÉOPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002, v.1, p. 61-85.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, L.R.O.P. et al. **Pesquisa em Educação especial na pós-graduação**. Sette Letras, Rio de Janeiro, 1998.

PINHEIRO, A. P. R. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) 2010. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.