

NECESSIDADES FORMATIVAS: VISÃO DE PROFESSORES FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Lucilene dos Santos²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado no âmbito do Curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, que buscou investigar as necessidades formativas de docentes que trabalham com estudantes com necessidades educativas especiais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino de Santo Amaro - Bahia. A pesquisa foi desenvolvida através da técnica de questionário, composta por questões abertas e fechadas, aplicado aos 7 (sete) professores participantes da pesquisa. Foi possível constatar que a maioria das professoras se sente despreparada para trabalhar com estudantes com Necessidades Educativas Especiais. A principal necessidade formativa apontada foi: conhecimento das especificidades das deficiências. Os resultados da pesquisa indicam que o investimento em formação docente, inicial e continuada, é crucial para o fortalecimento de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva - Santo Amaro (BA). Ensino fundamental - Santo Amaro (BA). Professores - Formação - Santo Amaro (BA).

ABSTRACT

This article presents the results of a research of Course Conclusion Paper - TCC, carried out within the scope of the Pedagogy Course - University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB, Campus dos Malês - Bahia, which sought to investigate the training needs of teachers who work with students with special educational needs, in the early years of elementary school, in a municipal school in Santo Amaro - Bahia. The research was developed through the questionnaire technique, composed of open and closed questions, applied to the 7 (seven) professors participating in the research. It was found that most teachers feel unprepared to work with students with Special Educational Needs. The main training need pointed out was: knowledge of the specificities of disabilities. The survey results indicate that investment in teacher training, initial and continuing, is crucial for the strengthening of inclusive education.

Key words: Elementary school - Santo Amaro (BA). Inclusive education - Santo Amaro (BA). Teachers - Training - Santo Amaro (BA).

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

² Bacharela em Humanidades e graduanda em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Pimentel (2012), uma escola inclusiva necessita de professores preparados para “atuar na diversidade”, que saibam compreender as “diferenças”, valorizar as “potencialidades” dos estudantes e promover um ensino que garanta direitos iguais de aprendizagem para todos. A ausência de uma formação adequada “gera o fenômeno da pseudoinclusão” que ocorre quando o estudante com deficiência tem acesso à escola regular, porém não é “devidamente incluído no processo de aprender” (PIMENTEL, p. 140, 2012).

Nessa perspectiva, alguns estudos, como o de Mourão (2011, *apud*, PIMENTEL, 2012) apontam que, no Brasil, os professores inseridos nas escolas de Educação Básica não se sentem preparados “para o trabalho com estudantes com deficiência”, inclusive, conservam uma “organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas (PIMENTEL, p.139). Sobre isso, destaca-se que uma parte desses sujeitos pode não ter desfrutado de uma formação inicial ou continuada com enfoque na educação inclusiva.

Nesse contexto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as necessidades formativas de docentes que trabalham com estudantes com necessidades educativas especiais, no ensino regular, em uma escola da rede municipal de ensino de Santo Amaro - Bahia. A pesquisa é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvida no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB.

Para o alcance do propósito do estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções de educação inclusiva dos professores; averiguar o processo formativo inicial e continuado dos professores; e, levantar as necessidades formativas para a inclusão educacional. A pesquisa foi desenvolvida através da técnica de questionário, composta por questões abertas e fechadas, aplicadas aos 7 (sete) professores participantes da pesquisa que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse pelo tema surgiu ao adentrar no curso de Pedagogia da Unilab, especificamente, ao cursar o componente de Educação Inclusiva. Vale destacar ainda que a proponente deste trabalho já foi professora de estudantes com necessidades educativas especiais e, muitas vezes, sentiu-se despreparada para trabalhar com esses sujeitos.

O texto foi estruturado em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, a partir de uma revisão de literatura, apresentam-se algumas reflexões sobre a formação de professores para a educação inclusiva. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da

pesquisa. Posteriormente, discorre-se sobre os principais resultados. E, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tópico tem a finalidade de trazer reflexões acerca da formação de professores para a educação inclusiva. Para isso, primeiramente será feito uma discussão sobre o que é Educação Inclusiva. Em seguida, será abordado acerca dos desafios da formação docente inicial e continuada para a inclusão educacional. Por fim, discorrer-se-á sobre as necessidades formativas dos professores.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Inclusiva é uma proposta de educação que prevê uma escola de qualidade para todos, reconhecendo e respeitando a diversidade. Conforme Mendes (2012, *apud*, ALONSO, 2013)

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos.

Nessa perspectiva, a declaração de Salamanca¹ (1994, p. 6) preconiza que:

[...]as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou que crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais [...]

Vale destacar que uma escola inclusiva não apenas amplia o acesso de todos à escola, mas, sobretudo, oferece chances iguais de aprendizagem, a partir de mudanças em relação aos

¹ “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social” (MENEZES, 2001)

aspectos de infraestrutura, de currículo, avaliação, práticas de ensino, ou seja, cria “adequadas condições”, de forma que as diferenças “não sejam obstáculos à formação” (CROCHÍK, 2012, p.41-42).

Nesse trabalho é importante abordar a Educação Especial, que compõe a Educação Inclusiva. A Educação Especial é uma modalidade de ensino oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a função de promover o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência, abrangendo todos os níveis do sistema de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Sendo responsável pelo atendimento especializado ao aluno, e seu público-alvo são os estudantes com algum tipo necessidade educativa especial ou deficiência, categorizadas a seguir com base no decreto nº 5.296/2004: deficiência física, auditiva, visual, mental e deficiência múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2004).

O termo “necessidades especiais” não deve ser compreendido como sinônimo de deficiências, uma vez que as necessidades educativas “podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 41).

No Brasil, a inserção de crianças com deficiências em turmas regulares, representa um grande avanço na perspectiva de uma educação inclusiva. Todavia, a escolarização desses sujeitos tem sido um desafio, haja vista as condições de não acessibilidade em que se encontram as escolas e o despreparo de gestores e professores para trabalhar com esses estudantes.

As dificuldades vivenciadas no dia a dia da escola estão relacionadas à ausência de formação com relação às necessidades e “potencialidades” dos estudantes que possuem deficiências (PIMENTEL, 2012). Por não conhecerem, por exemplo, as características das deficiências, os professores, muitas vezes, são forçados a manter uma proposta de ensino que não considera as particularidades de cada estudante.

Sendo assim, é imprescindível que se olhe de forma particular e urgente para a formação de professores, não apenas do ponto de vista acadêmico/formal, mas, principalmente sob a ótica da formação continuada, uma vez que são os profissionais atuantes que enfrentam as situações de inclusão/exclusão no cotidiano das escolas (HOPPEN e BARBY, s.d, p.12)

É necessário um olhar sensível para as questões relacionadas à capacitação docente para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que não é uma tarefa fácil lidar com a diversidade em sala de aula, sem ao menos ter o mínimo de capacitação para isso.

Nesse contexto, a inclusão traz consigo o desafio de não somente acolher os alunos, mas também de garantir aos professores adequada formação, porque uma escola inclusiva é aquela capaz de ensinar e incluir não somente o aluno, mas toda comunidade escolar.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

A formação docente, inicial e continuada, é necessária para o bom desempenho das atividades próprias à função de ensinar. Evidencia-se, portanto, a importância de ambas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB, Art. 62, “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2017, p.42)

Entretanto, faz-se necessário um olhar apurado para essa formação com vista à inclusão, pois embora a Portaria nº 1.793/94 recomenda a inclusão de componentes específicos focalizando aspectos étnico-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades educacionais, de forma prioritária nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas (*apud*, MARTINS, 2012), observa-se que parte das universidades brasileiras ainda não organizou sua matriz curricular de forma que seja possível incluir componentes voltados para a Educação Especial (MARTINS, 2009, *apud*, MARTINS, 2012).

Algumas universidades quando ofertam componentes de Educação Inclusiva:

fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MARTINS, 2009, *apud*, MARTINS, 2012, p.30)

Salienta-se que a fragilidade na formação, ou a ausência de alinhamento entre a teoria e a prática, pode ocasionar o fenômeno da “pseudoinclusão” (PIMENTEL, 2012), já destacado neste texto, gerando inclusive a evasão de alunos com necessidades educativas especiais, que não conseguem se enxergar como parte do processo ensino-aprendizagem.

Baseado na discussão acima, é notório os desafios encontrados para a formação docente, sendo necessário um olhar sensível para as questões relacionadas a estrutura curricular das instituições, como cita Pezzini (2017, p. 2)

Os cursos de licenciaturas necessitam serem formatados de maneira que agreguem saberes da educação especial como pressuposto viabilizador para o desenvolvimento e aprimoramento do processo de escolarização dos educandos com necessidades educativas especiais. Ou seja, a oferta de disciplina na área da educação especial nos diversos cursos de licenciaturas é uma prerrogativa legal para o desenvolvimento dos processos inclusivos.

Diante disso, é importante reconhecer que o processo formativo não é encerrado na formação inicial, sendo necessário o investimento em formação continuada.

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada ou “formação permanente é [...] “um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar [...]” (MARTINS, 2012, p. 36). Mas, para isso, é crucial o investimento em Políticas Públicas de formação docente que permitam ampliar, por exemplo, o acesso de professores, em exercício, aos cursos de Pós-Graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) das universidades públicas. Iniciativas, como o financiamento de projetos de extensão, podem ser também uma estratégia importante.

É preciso ainda que as escolas, com o apoio dos órgãos de educação responsáveis pelo sistema educacional, promovam cursos de extensão, palestras, seminários, dentre outras modalidades de qualificação profissional. Como cita a própria LDB nº 9.394/96, em seu artigo 62, inciso 1º, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2017, p.42).

Vale ressaltar que o professor não é o único responsável pelo fracasso dos alunos com necessidades educativas especiais, mas a falta de formação impacta negativamente nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Identificar as necessidades formativas desses professores e investir em formação inicial e continuada é um passo fundamental para o fortalecimento de uma educação inclusiva.

2.3 AS PRINCIPAIS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Como já abordado neste texto, em razão das fragilidades na formação inicial, bem como a ausência de uma atuação mais efetiva das instâncias que regulam o sistema de ensino, muitos professores têm apresentado várias necessidades formativas para trabalhar dentro de uma proposta de educação inclusiva.

Neste trabalho, entende-se por necessidades formativas os “saberes necessários” (PIMENTEL, 2012) para a atuação docente no contexto da educação inclusiva. Assim, os referidos termos estão relacionados à obtenção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes para o atendimento à diversidade existente nas salas de aula (MARTINS, 2009, *apud*, MARTINS, 2012).

Com base na literatura, em especial no trabalho de Pimentel (2012), neste trabalho, entende-se que as principais necessidades formativas de professores que atendem crianças com deficiência na escola regular, são: 1) ausência de conhecimentos acerca das deficiências; 2) realizar adaptação curricular; 3) avaliar a aprendizagem dos estudantes; e, 4) o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Vale destacar que há o reconhecimento da existência de outras necessidades formativas, porém, a proponente deste trabalho, com base na sua experiência com estudantes com necessidades educacionais especiais, entende que essas são as principais.

2.3.1 Conhecimento das deficiências

O desconhecimento das especificidades das deficiências é um tema que merece atenção, pois “as deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente” (PIMENTEL, 2012, p.142). Dessa forma, há uma variedade de tipos de deficiências e cada uma delas requer uma assistência específica.

Entende-se que não é possível, no âmbito dos cursos de Licenciaturas, trabalhar todas as deficiências, entretanto, é preciso pelo menos possibilitar aos professores uma noção básica. Atualmente, através do decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, as universidades devem fazer a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Tal ação representa um avanço no campo da formação docente para a inclusão, mas ainda é necessário que haja outras iniciativas.

Destaca-se ainda a importância de ampliar o número de profissionais qualificados nas escolas, que possam auxiliar os professores, a exemplo do interprete de Libras para os estudantes com surdez.

2.3.2 Realizar adaptação curricular

De acordo com o documento “Saberes e prática da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003, p.22) as adaptações curriculares são “estratégias e critérios de atuação docente”, que “admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidade dos alunos na escola”. Em outras palavras, a adaptação curricular é toda ação do professor com a finalidade de atender as necessidades de cada estudante.

Ainda conforme o referido documento, as adaptações curriculares incluem: adequação em relação aos objetivos e conteúdo de ensino (incluindo habilidades e competências); adequação nos procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem (como ensinar); adequações na temporalidade (tempo para desenvolver as atividades e alcançar os objetivos); e, as adequações na avaliação (técnicas e instrumentos de avaliação) (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, reforça-se que realizar adaptação curricular não é uma atividade simples, pois exige do professor tomar de decisões em relação aos conteúdos que serão priorizados, as estratégias metodologias de ensino, a percepção do tempo que cada criança precisa para desenvolver-se e identificar os caminhos avaliativos mais eficazes para acompanhar cada criança.

Tendo em vista os estudantes com necessidades educativas especiais, abordar-se-á: as adaptações relativas às estratégias metodológicas, especificamente, as metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação; e, também sobre a avaliação da aprendizagem

2.3.3 Avaliar a aprendizagem dos estudantes

A avaliação, enquanto componente do currículo escolar, precisa passar por adaptações para atender as crianças com necessidades educativas especiais. Neste texto, entende-se que avaliar é uma atividade de levantamento de informações para subsidiar uma tomada de decisão que possibilite a melhoria da realidade avaliada (TENÓRIO, et.al, 2012)

Para que a avaliação cumpra com o seu papel de melhorar os resultados dos processos de ensino-aprendizagem, é necessária uma seleção cuidadosa dos instrumentos de avaliação, considerando as limitações resultantes das deficiências. Assim, em uma mesma turma, o professor terá que elaborar mais de um instrumento para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em relação a determinado tema/conteúdo.

De forma complementar, o documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” aponta que:

[...] fica evidente a necessidade de se levar em consideração as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2006, p. 8)

O acompanhamento das aprendizagens deverá ainda ser processual, com o desenvolvimento de várias atividades menores que possam permitir um diagnóstico preciso das dificuldades e progressos dos estudantes. Entende-se que todas as crianças, especialmente as que possuem necessidades educacionais especiais, precisam de um olhar atento do professor, inclusive, o parâmetro de avaliação tem que ser o próprio estudante, observando a sua evolução desde o momento de entrada na escola.

2.3.4 O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são grandes aliadas no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais à medida que possibilitam ao docente uma gama de recursos para auxiliar no seu trabalho. Porém, muitos professores apresentam dificuldades no uso dessas tecnologias.

Segundo Serafim (*et.al*, 2011, p.24, *apud*, SILVA, 2018) “a rapidez das inovações tecnológicas nem sempre condiz com a capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes, resulta no uso inadequado ou na falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis, [...]”.

A capacitação docente para o uso das tecnologias é muito importante, pois as ferramentas tecnológicas além de possibilitar ao professor acesso às informações/conteúdos acerca de como trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, permite ainda a localização de instrumentos/recursos de trabalhos. Sobre isso, em que adianta uma sala de

informática, se o professor não sabe utilizá-la? Os equipamentos de informativas, aplicativos, softwares educativos, entre outros, podem ser recursos pedagógicos essenciais em uma escola que busca uma educação inclusiva.

3 PERCUSO METODOLOGICO

Este trabalho, de natureza qualitativa, buscou investigar as necessidades formativas de docentes que trabalham com estudantes com necessidades educativas especiais, no ensino regular, em uma escola da rede municipal de ensino de Santo Amaro - Bahia.

A escolha da mencionada instituição ocorreu pelo fato de estar entre as escolas que mais recebem estudantes com necessidades educativas especiais, no referido município. A escola possui aproximadamente 10 (dez) professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, apenas 07 se dispuseram a participar da pesquisa.

A técnica selecionada para coleta de dados foi o questionário, aplicado no mês de dezembro de 2019. O instrumento, composto por questões abertas e fechadas, foi organizado em 2 (duas) partes. A primeira foi composta pelas questões: Qual a sua concepção de educação inclusiva? Como você se sente em relação a sua preparação, em nível de formação inicial para trabalhar com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE? Quais iniciativas de formação continuada visando o trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais foram promovidas pela escola/rede de ensino? A formação recebida correspondeu as suas expectativas? Quais são as suas principais necessidades formativas para trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais? Tendo como base as necessidades formativas apontadas na questão anterior, em quais estratégias você pretende investir?

A segunda parte do questionário foi formada por questões sobre idade, escolaridade, experiência profissional e tempo de atuação na escola. O questionário foi impresso e entregue às professoras, sendo que a devolução ocorreu com data agendada.

A análise de dados foi feita com base nas tabelas e relatos oriundos da aplicação do questionário, considerando as respostas de forma isolada e comparativa.

4 RESULTADOS: AS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme já destacado nos procedimentos metodológicos, a pesquisa utilizou a técnica de questionário. No universo investigado, a amostra foi composta por 7 (sete) docentes. Para proteger a identidade dos sujeitos, suas falas serão apresentadas no decorrer do texto obedecendo à numeração utilizada no roteiro. A letra “D” representa docente e os números representam a sequência de aplicação do questionário, por exemplo, “D1”.

4.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A escola, *lócus* da pesquisa, pertence a rede municipal de ensino e está localizada no centro da cidade de Santo Amaro – Bahia. Classificada como Escola de Pequeno Porte (EPP), atende estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo crianças com Atendimento Educacional Especializado (AEE), com e sem diagnóstico.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, assim como facilitar a identificação dos mesmos, segue a seguir a tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos

| Identificação | Idade | Formação Inicial | Pós-Graduação | Formação para inclusão | Tempo de docência | Tempo de atuação na escola |
|---------------|-----------------|------------------|---------------|------------------------|-------------------|----------------------------|
| D1 | De 30 a 39 anos | Pedagogia | Sim | Durante a graduação | Mais de 11 anos | De 2 a 4 anos |
| D2 | De 20 a 29 anos | Pedagogia | Não | Não cursou | De 2 a 4 anos | De 2 a 4 anos |
| D3 | De 50 a 59 anos | Pedagogia | Sim | Durante a graduação | Mais de 11 anos | Menos de 1 ano |
| D4 | De 30 a 39 anos | Pedagogia | Sim | Não cursou | De 8 a 10 anos | De 5 a 7 anos |
| D5 | De 40 a 49 anos | Pedagogia | Sim | Durante a graduação | Mais de 11 anos | De 2 a 4 anos |
| D6 | De 40 a 49 anos | Pedagogia | Sim | Durante a graduação | Mais de 11 anos | Menos de 1 ano |
| D7 | De 30 a 39 anos | Pedagogia | Não | Não cursou | De 2 a 4 anos | Menos de 1 ano |

Fonte: Pesquisa de campo.

Vale destacar que todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. Sobre isso, sabe-se que ao longo do século XX “a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério”. (VIANA, 2001, p.83).

Outro ponto a ser destacado é a faixa etária dessas profissionais, são 4 (quatro) professoras com 39 anos ou menos e 3 (três) com 40 anos ou mais.

Todas as professoras possuem Licenciatura em Pedagogia, sendo que apenas 2 (duas) não fizeram Pós-Graduação. Vale destacar que nenhuma delas possui formação específica para trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais. O único curso realizado por uma parte das docentes (4 delas) foi o componente de Educação Inclusiva, ministrado no Curso de Pedagogia.

Tal realidade é um problema no contexto da implantação de políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, haja vista que a própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 reconhece a importância da capacitação docente como um requisito fundamental para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, inciso III, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2017, p. 40).

Em relação ao tempo de docência, 2 (duas) professoras têm 4 anos ou menos de atuação e 5 (cinco) possuem 8 anos ou mais de exercício. No que se refere ao tempo de atuação na escola, *locus* de pesquisa, 3 (três) ensinam a menos de 1 ano, 3 (três) possuem de 2 a 4 anos e 1 (uma) tem de 5 a 7 anos de trabalho.

4.2 OS RELATOS DAS PROFESSORAS

A primeira questão que compôs o questionário interrogou as docentes sobre suas concepções de Educação Inclusiva. A partir das respostas, foi possível perceber que apenas 1 (uma) professora demonstrou entendimento sobre o tema. Para a docente, uma escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças dos estudantes e que faz as devidas modificações na sua arquitetura, nos métodos de ensino e de avaliação do processo ensino-aprendizagem, de forma que possa atender, com qualidade, todos e todas.

A reestruturação dos sistemas de ensino: currículo e avaliação, para envolver as diversidades do ambiente escolar (D6)

As outras 6 (seis) professoras não demonstraram clareza do que significa a Educação Inclusiva. Todavia, essas professoras entendem que um ensino inclusivo exige a construção de instituições escolares preparadas para atender os estudantes:

É um processo educativo que deveria ser entendido como um processo social, mas infelizmente na maioria das vezes as escolas não tem as condições necessárias para atender estudantes com necessidades especiais (D4).

Parte da mudança do ambiente físico e pedagógico para haver inclusão (D3).

A dificuldade em expressar o que significa a Educação Inclusiva pode estar relacionada à ausência de uma formação adequada na área. Com mostrado, na tabela 1, parte das professoras teve contato com a temática apenas através do componente de Educação Inclusiva, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Como já destacado, alguns cursos de Pedagogia ofertam apenas 1 (um) componente para o ensino especial, cuja carga horária, as vezes, não chega a compor 60h/aula, fazendo com que o docente tenha uma formação frágil. Bueno (1999, p. 158-9, *apud* MICHELS, 2017, p.31) acrescenta que:

[...] na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas dariam conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental [...]

Nessa direção, as professoras foram inquiridas acerca de como se sentem em relação à preparação para trabalhar com estudantes com Necessidades Educativas Especiais-NEE. A tabela 2 mostra o posicionamento das docentes:

Tabela 2 - Preparação para trabalhar com estudantes com Necessidades Educativas Especiais

| | Frequência |
|-------------------------------|-------------------|
| Preparado | 0 |
| Pouco/Razoavelmente preparado | 3 |
| Despreparado | 4 |

Fonte: Pesquisa de campo.

A tabela 2 aponta que 4 (quatro) docentes se sentem despreparadas para atuar com estudantes que com NEE e 3 (três) avaliam que estão pouco ou razoavelmente capacitadas. A seguir, um relato de uma das docentes: *“não tive a oportunidade de participar de nenhum curso que me capacitasse para trabalhar com estudantes portadores de necessidades educacionais especiais-NEE”*. (D3)

Dessa maneira, nota-se que a escola conta com um corpo docente que necessita de qualificação profissional para trabalhar com a Educação Inclusiva. Sobre isso, destaca-se que não é possível promover uma escola inclusiva com apenas a ampliação do acesso aos estudantes com NEE, conforme previsto na LDB 9.394/96. É preciso investir em formação docente e estabelecer redes de apoio entre estudantes, professores, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que acolham crianças com necessidades educativas especiais (ALONSO, 2013).

Vale destacar que foi solicitado ainda que as professoras justificassem as suas avaliações quanto ao nível de preparação para atuar com crianças com NEE. Entretanto, nenhuma delas justificou.

Na sequência, as professoras foram questionadas se a escola ou a rede de ensino promoveu alguma ação de formação continuada para seus profissionais. Todas elas disseram que a escola nunca organizou qualquer tipo de ação, a exemplo de oficinas ou palestras. Dessa forma, observa-se que essas professoras deparam com desafios de formação que as colocam numa situação delicada para atender a diversidade em sala de aula. É preciso, então, o enfrentamento desses obstáculos, seja pressionando as instituições para que cumpram efetivamente seu papel de promover capacitação em exercício, seja ainda buscando o aprimoramento profissional por meio de cursos de especialização, entre outros.

As docentes foram ainda inquiridas sobre as suas principais necessidades formativas para trabalhar com estudantes com NEE, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Necessidades formativas

| Necessidades formativas | Frequência |
|--|-------------------|
| Conhecimento das especificidades das deficiências. | 6 |
| Compreensão da diversidade do processo de aprendizagem | 4 |
| Adaptação curricular | 3 |
| Avaliar o desempenho escolar de estudantes com NEE | 2 |

Fonte: Pesquisa de campo.

A partir da tabela 3 é possível perceber que a necessidade formativa mais mencionada pelas professoras foi o “conhecimento das especificidades das deficiências”, ponto crucial para a inclusão, pois é difícil incluir um aluno, sem conhecer ainda que minimamente as características da deficiência que ele apresenta.

Nessa direção, Bueno (1993, *apud*, OLIVEIRA, *et.al*, 2012) defende que a formação de professores e a consolidação de um ensino de qualidade para estudantes com necessidade educativas especiais passa basicamente por dois tipos de formação profissional: a dos docentes que atuam no ensino regular e que necessitam “contar com o conhecimento mínimo exigido”; a dos professores especialistas nas mais diversas “necessidades educativas especiais” para que tenham condições de apoiar o professor do ensino regular e/ou atender os estudantes (BUENO, 1993, *apud*, OLIVEIRA, *et al*, 2012).

De forma complementar, Pimentel (2012, p. 142) destaca que a escola precisa se informar acerca das especificidades das deficiências dos seus estudantes e ainda sobre os meios apropriados para fazer com que cada criança consiga encontrar no espaço escolar condições de aprendizado nos “aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender”.

A segunda necessidade formativa mais assinalada pelos docentes foi a “compreensão da diversidade dos processos de aprendizagem”, que está diretamente relacionada à primeira carência formativa apresentada. A compreensão do tempo de aprendizagem do aluno ocorre no momento em que o professor conhece as necessidades que cada aluno traz consigo. Quando a compreensão desse processo de aprendizagem não ocorre, há uma grande chance de haver o fracasso escolar.

A terceira necessidade formativa é “a adaptação curricular” para atender as necessidades dos estudantes. Sobre isso, destaca-se que o currículo é discussão central na educação inclusiva,

porque é através dele que o aluno se conecta com a sala de aula, se sentindo parte do processo de ensino-aprendizagem.

Neste texto, entende-se por adaptação curricular as “estratégias e critérios de atuação docente” voltadas à adequação da ação educativa às maneiras de aprender de cada criança (BRASIL, 2003, p.22). Trata-se ainda de conhecer, respeitar e atender as necessidades de cada estudante.

A quarta necessidade formativa trazida pelas professoras é “avaliar o desempenho escolar de estudantes com NEE”. Sobre isso, é importante destacar que nos diversos níveis de ensino, o ato de avaliar tem sido um desafio para os docentes, uma vez que ainda está enraizado uma concepção autoritária e excludente da avaliação. Muitos professores ainda não entendem que avaliar é uma atividade de levantamento de informações para auxiliar numa tomada de decisão que provoque uma melhoria do processo ensino-aprendizagem (TENÓRIO, et.al, 2012). Entretanto, o alcance da melhoria dos resultados da aprendizagem perpassa pela mudança das práticas avaliativas.

A escolha dos instrumentos de avaliação, a postura diante dos erros, a forma como o professor corrige, precisa levar em consideração “a complexidade das variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 189). Em outras palavras a avaliação, enquanto componente do currículo escolar, também precisa passar por adaptações para atender as crianças com necessidades educativas especiais. De acordo com Pimentel (2012, p. 143) “[...]no processo de inclusão é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais [...]”.

Além das mudanças no currículo e na avaliação, é importante entender que uma educação inclusiva requer “uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão de processo educativo”. (MANTOAN, 2012, p.37, apud ANTUNES, et.al, p.5).

Por fim, as professoras foram solicitadas a informar as estratégias que vão adotar para sanar os problemas de formação. As 7 (sete) professoras disseram que pretendem fazer uma Pós-Graduação *lato sensu* voltada para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Tal dado é positivo para os alunos, professores e para a instituição no todo, uma vez que essa passará a contar com um quadro de profissionais especializados para o trabalho inclusivo, conforme defende a LDB 9.394/96.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vistas os objetivos propostos para esta pesquisa, foi possível constatar que a maioria das professoras se sente despreparada para trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais. Sobre isso, destaca-se que essa tem sido a realidade de muitos docentes, haja vista que grande parte dos cursos de Licenciatura, possui apenas um componente para a Educação Inclusiva, muitas vezes em caráter optativo.

As professoras relataram ainda que não fizeram nenhum curso de formação continuada, no âmbito da escola em que trabalham, o que aponta uma ausência de apoio dos órgãos de educação responsáveis pelo sistema educacional.

Ao ser questionadas sobre as principais necessidades formativas, as professoras destacaram:

- **Ausência de conhecimento das especificidades das deficiências** - sendo inclusive a necessidade formativa mais apontada pelas docentes.
- **Dificuldade de compreensão a diversidade do processo ensino-aprendizagem** - que implica no entendimento de que as crianças têm maneiras diferentes de aprender.
- **Adaptação curricular** - realizar os ajustes necessários no currículo para adequar às necessidades dos estudantes.
- **Avaliação da aprendizagem** - como conduzir a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os resultados dessa pesquisa indicam que é necessário investir em estratégias de formação, seja ela inicial ou continuada, uma vez que a ausência de capacitação dos docentes “sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo, podem ser considerados fatores determinantes para barreiras [...] e resistências com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p. 139).

Espera-se através deste trabalho auxiliar nos debates acerca da importância de implementar políticas públicas de formação docente na perspectiva da educação inclusiva. A prática de professoras e professores precisa ir de encontro ao que está previsto nos documentos que norteiam a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**. fev. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em 02 de abril de 2021.

ANTUNES, Helenise Sangoi (et.al). Educação inclusiva e formação de professores: desafio e perspectivas a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Práxis Educativa**, vol. 11, núm. 1, p. 171-198, 2016. Disponível em <<https://www.repositorio.ufrpe.br/jatsRepo/894/89442686009/html/index.html>>. Acesso em 24 de abril de 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> >. Acesso em 23 de abril de 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394/96. Disponível em < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.436. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. 2004. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm >. Acesso em 24 de abril de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 24 de abril de 2021.

CROCHIK, Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-60.

HOPPEN, Marinês Franceschetto; BARBY, Ana Aparecida de O. M. **Inclusão de alunos com dificuldades educacionais na escola regular: um olhar sobre a diversidade.** Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1040-4.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2021.

MARTINS, Lucia de Araújo. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 25-38.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 23 abril de 2021.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.) **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23-57. Disponível em <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf>. Acesso em 24 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Elisângela de Souza (et.al). Inclusão social: professores preparados ou não? **Polêm!ca**, v.11, n.2, 2012. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polmica/article/view/3103/2224>>. Acesso em 24 de abril de 2021.

PEZZINI, Jalusa. Educação especial no ensino superior. In: **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: Contextos, sentidos e práticas.** Curitiba – Paraná, 2017. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25288_11970.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2021.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 -158.

SILVA, Claudio Gomes da. A importância do uso das TICS na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** São Paulo - SP, ano 03, ed. 08, vol. 16, p. 49-59, agosto, 2018. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tics-na-educacao>>. Acesso em 23 de abril de 2021.

TENÓRIO, Robinson Moreira (*et al.*) (org.). **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar.** Salvador: EDUFBA, 2012. 385 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em <[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)> Acesso em 24 de abril de 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu.** Campinas – SP, n.17-18, 2002, p. 81-103. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2021.