

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIDADE ESCOLAR JOÃO CLÍMACO D'ALMEIDA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thiago Santana LIMA (1); Taciana Oliveira de SOUSA (2); Ezequiel da Cruz LIMA (3); Romézio Alves Carvalho da SILVA (4)

(1) Instituto Federal do Piauí, Teresina – PI, e-mail: thg.santana@gmail.com

(2) Instituto Federal do Piauí, Teresina – PI, e-mail: tacisousa@yahoo.com.br

(3) Instituto Federal do Piauí, Teresina – PI, e-mail: ezequielclima4@hotmail.com

(4) Instituto Federal do Piauí, Teresina – PI, e-mail: romezioh@yahoo.com.br

RESUMO

Inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Partindo desse pressuposto de inclusão, as escolas se converteriam em espaços democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. O objetivo do trabalho é verificar se a formação dos professores da Unidade Escolar João Clímaco D'Almeida contribuiu para a inclusão. Foram entrevistados professores do Ensino Médio sobre a sua formação para atender a inclusão os quais responderam um questionário, e em seguida analisadas as respostas sobre critérios qualitativos e quantitativos. O estudo apresentou algumas informações que permitiram uma reflexão sobre os aspectos que têm permeado a inserção do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva foi vista pelos participantes sob diferentes enfoques, desde definições mais próximas dos princípios de integração até definições mais relativas à educação inclusiva. Pode-se perceber ainda que os professores dessa escola não estão preparados para atender a inclusão no âmbito da educação especial.

Palavras-chave: educação inclusiva, professores, formação.

1 INTRODUÇÃO

O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, reafirmado no Fórum Mundial de Educação e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas (UNESCO, 1994; UNESCO, 2001). Diante disso o presente trabalho tem como objetivo principal verificar se a formação acadêmica dos professores da Unidade Escolar João Clímaco D'Almeida contribuiu para atender a inclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Di Palma (2007) inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Partindo desse pressuposto de inclusão, as escolas se converteriam em espaços democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. Implicaria ainda, em uma nova postura da escola que

precisaria estar refletindo em seu projeto pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, ações que favoreceriam a integração social, adaptando-se para oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

Nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração. Entre os diversos enfoques pesquisados está o que envolve as opiniões de docentes e demais profissionais da comunidade escolar sobre a proposta inclusiva e sua participação neste tipo de projeto. Uma vez que professores e diretores apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão de como estão sendo desenvolvidos projetos dessa natureza (SANT'ANA, 2005).

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE E CHALMERS, 2000), quais sejam: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa, a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional (MANTOAN, 1997; MANTOAN, 2001; MRECH, 1998; PIRES & PIRES, 1998; WESTWOOD, 1997). Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular (AVRAMIDI et al., 2000).

A questão da formação de professores inclusivos tem sido alvo de inúmeras preocupações e pesquisas quanto ao delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos e ainda, por postular um aprofundamento da análise de seu real significado e das suas exigências. A relevância da questão da formação profissional do educador inclusivo está atravessada por discussões complexas, incertas, singulares e desafiadoras (CASTAMAN, 2010).

De acordo com Glat (2008), no Brasil, a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Ou seja, segue um modelo tradicional de formação. E que de maneira geral, os professores não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais.

Os cursos de licenciaturas não estão preparados para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT & PLETSCHE, 2004). Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Glat (2008) assinala que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses alunos.

O professor especializado precisa participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e colaborando em todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. Desta forma, ambos terão oportunidade de socializar o seu saber específico e junto aos outros profissionais da equipe contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

As Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) promulgam que os programas de formação de professores devem estar voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas:

“Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões. Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e

para que colaborem com especialistas e com os pais. A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiências. [...] uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos.”

O tipo de formação que a inclusão implica remete a firmar parcerias entre a comunidade escolar, para que se possa cultivar ativa uma frente reflexiva e investigativa às inúmeras solicitações de alternativas que essa modalidade de trabalho exige. A inclusão escolar provoca, na escola, a revelação de questões de estrutura e de funcionamento, as quais subvertem seus paradigmas e sugerem o compromisso em se redimensionar o papel escolar (CASTAMAN, 2010).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na Unidade Escolar João Clímaco D’Almeida, localizada na região central de Teresina-PI. Foram entrevistados professores do Ensino Médio sobre a sua formação para atender a inclusão os quais responderam um questionário. Este trabalho destinou-se a investigar se a formação inicial ou continuada dos professores contribuiu para os mesmos lidar com a inclusão.

Por esta razão, o investigador necessita está presente no local onde ocorrerá a pesquisa como integrante de todo processo, familiarizando-se com público alvo (professores), pois segundo Triviños (1987) “a pesquisa não fica de fora da realidade que estuda, à margem delas [...] as quais procura captar seus significados e compreender.” Sendo assim, essa pesquisa caracteriza por ser de natureza qualitativa, pois “muitas informações não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (TRIVIÑOS, 1987).

Para a coleta dos dados que o trabalho se propõe a investigar, foram utilizados questionários abertos com perguntas subjetivas e objetivas visando conseguir captar maior número de informações descritivas e explicativas para o enriquecimento da pesquisa.

Em seguida foram analisadas as respostas dos questionários sob critérios quantitativos e qualitativos tornando a pesquisa a mais fidedigna possível, seguindo os passos de Triviños (1987) que ressalta que as leituras dos questionários deverão ser bastante atenciosas para uma real interpretação das respostas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à formação dos professores entrevistados, haviam professores formados em Licenciatura em História, Licenciatura em Química, Letras Português, Licenciatura em Física, dentre outros que não identificaram sua formação.

Inicialmente perguntou-se aos professores a diferença entre educação especial e educação inclusiva. Algumas das respostas dos professores estão descritas abaixo.

Educação Especial:

“É quando a escola tem alunos com necessidades especiais, e uma equipe multidisciplinar para atender este alunado” (Professor 5).

“Educação dedicada a estudantes com necessidades especiais, tipo dislexia, cegos, portadores de síndrome de Down” (Professor 4).

“É aquela onde a estrutura física bem como o corpo docente e administração de um órgão de ensino atenda com dignidade e cidadania quem dela precisa” (Professor 1).

Educação Inclusão:

“É quando a escola procura integrar os alunos portadores de necessidades especiais a escola regular” (Professor 5).

“Educação em que estudantes com necessidades especiais estudam com outros estudantes não portadores de necessidades especiais” (Professor 4).

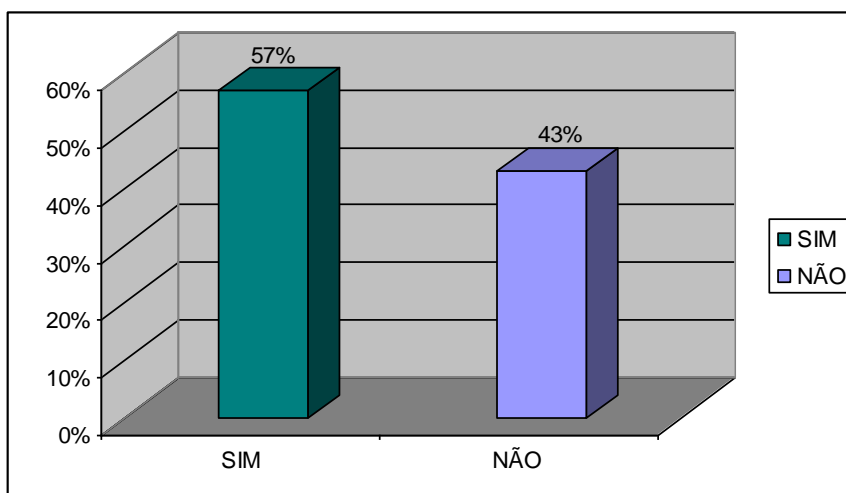
“É aquela que inclui, literalmente, a pessoa com qualquer necessidade de locomoção, e que no meio dos ditos normais, não se sinta diferente ou excluído, mas componentes de todos” (Professor 1).

Percebe-se então que os professores não sabem diferenciar educação especial com educação inclusiva, a primeira se refere à educação para pessoas com alguma necessidade especial, a segunda se refere a algo mais amplo, como por exemplo, negros, pobres, homossexuais dentre outros.

Questionou-se aos professores que disciplinas da sua formação inicial foram voltadas para a educação inclusiva, alguns deles responderam que foi nas disciplinas de psicologia social, psicologia educacional, filosofia e educação inclusiva. Isto mostra que a formação inicial dos professores nas universidades para a educação inclusiva é bastante precária, pois este tema é abordado em disciplinas que não são voltadas para o mesmo.

Em seguida questionou se o professor já teve experiência prévia com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A resposta está apresentada no Gráfico 1.

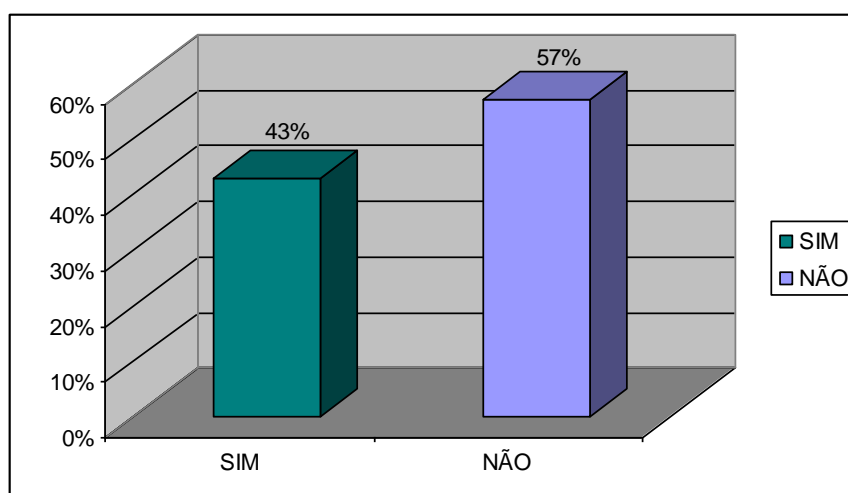
Gráfico 1 - Já teve experiência prévia com alunos portadores de necessidades educacionais especiais?



De acordo com o Gráfico 1 observa-se que a maioria dos professores entrevistados já tiveram alunos com necessidades educacionais especiais.

Perguntou-se ainda aos professores se já haviam participado de programas de capacitação ou cursos sobre educação inclusiva. A resposta para a pergunta está presente no Gráfico 2.

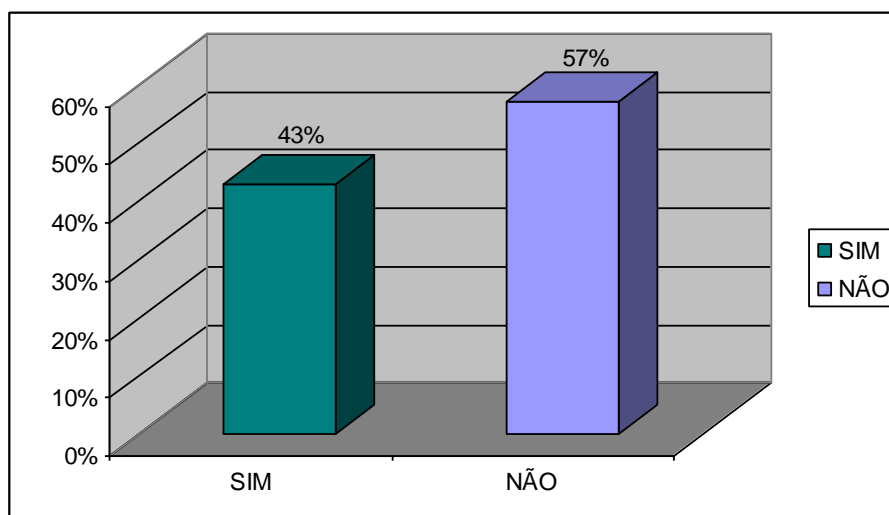
Gráfico 2 - Já participou de programas de capacitação/cursos sobre educação inclusiva?



Observando o Gráfico 2, percebe-se que apenas 43% dos professores já participaram de capacitação ou curso sobre educação inclusiva, contrastando com a resposta anterior, já que 57% dos professores já tiveram alunos com necessidades educacionais especiais, isto mostra que os professores estão tendo contatos com esses alunos sem ao menos entender sobre educação inclusiva.

Questionou-se também se os professores já participaram de algum evento sobre educação inclusiva (Gráfico 3).

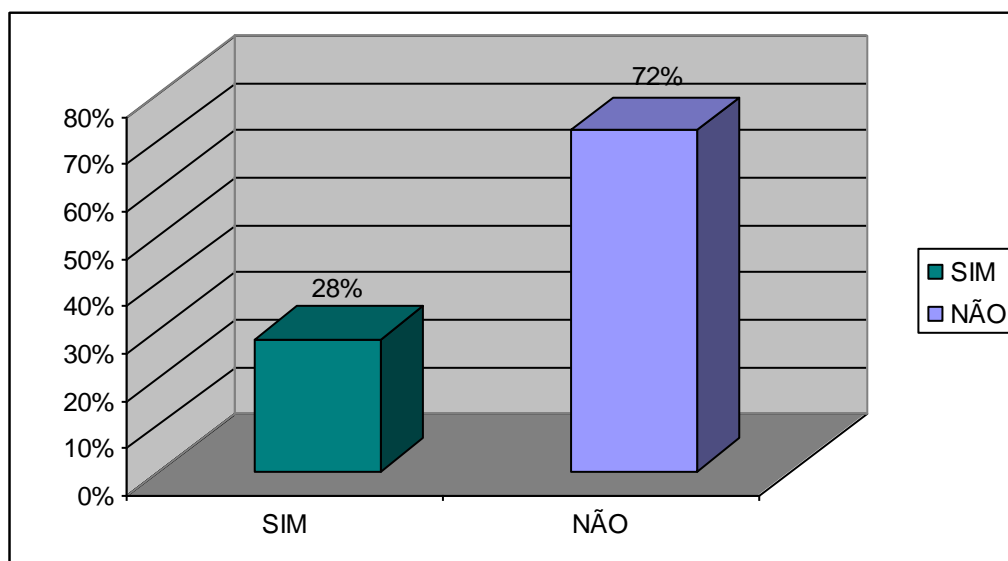
Gráfico 3 - Já participou de algum evento sobre educação inclusiva?



Confirmando a outra pergunta somente 43% também dos professores participaram de algum evento voltado para a educação inclusiva.

A próxima pergunta questionava se já teve alguma orientação no trabalho com alunos portadores de necessidade educacionais especiais. E a maioria não teve nenhuma orientação como mostrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Já teve alguma orientação no trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais?



Em seguida perguntou-se aos professores se na opinião dos mesmos, quais as dificuldades encontradas no processo inclusivo, dentre as respostas, algumas foram:

“Ambiente, falta de formação e material adequado” (professor 7).

“Falta de capacitação do corpo docente e material especial para promover o conhecimento, especialmente visual” (Professor 1).

“Recursos adequados para explanação dos conteúdos” (Professor 4).

“São tantos que não me vejo trabalhando com eles” (Professor 3).

Por ultimo, pediu-se que citassem sugestões para viabilizar a inclusão escolar, algumas sugestões foram descritas:

“Trazer cursos para os professores para torná-los hábeis” (Professor 3).

“Viabilizar primeiramente cursos de capacitação para os professores e demais funcionários da escola” (Professor 4).

“Cursos ou palestras que mostre a possibilidade de inclusão de alguns tipos de portadores de necessidades” (Professor 5).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou informações que permitiram uma reflexão sobre os aspectos que têm permeado a inserção do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Os principais resultados

apontaram que a educação inclusiva foi vista pelos participantes sob diferentes enfoques, desde definições mais próximas dos princípios de integração até definições mais relativas à educação inclusiva.

Com a realização desta pesquisa pode-se perceber que os professores da Unidade Escolar João Clímaco D'Almeida não estão preparados para lidar com a inclusão, pois não tiveram uma formação inicial adequada.

Apesar disso, os professores não procuraram realizar uma formação continuada, além disso, a escola não aborda o tema educação inclusiva no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 116-172, 1987.

DI PALMA, M.; CORTELAZZO, I.; ROCHA, C.; MACHADO, J.; **Educação inclusiva: desafios para a formação de professores**. Anais do X Seminário de Pesquisa da Universidade Tuitui do Paraná, 2007.

CASTAMAN, A. S.; Educação inclusiva e a formação de professores. Disponível em <www.seifai.edu.br/fai/artigos/ana_sara_castamann_educacao.pdf> acessada em Março de 2010.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R.; Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, nº 29, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

SANT'ANA, I. M.; Educação inclusiva: Concepção de professores e diretores. Revista Psicologia em Estudo, v. 10, nº 2, 2005.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 16, 889-904, 2000.

MANTOAN, M. T. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? Em M. T. Mantoan (Org.), A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema (pp. 119-127). São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? Integração, 10(20), 37-40, 1998.

PIRES, J.; PIRES, G. N. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. Integração, 10(20), 23-26, 1998.

WESTWOOD, P. Commonsense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom. London: Routledge, 1997.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. Teaching and Teacher Education, 16, 277-293, 2000.

UNESCO. Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.