

INSTRUMENTALIZAÇÃO PRÁTICA DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO **PRATICAL TRAINING FOR TEACHERS IN INCLUSION**

Ana Carolina Henrique Castro Belanga e Nathália Barbosa Fraga.
Graduandas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São José.
Orientador: Victor Ramos da Silva
Titulação Acadêmica: Prof. Me. em Estudos de Linguagem.

RESUMO

Este artigo científico defende a necessidade de uma instrumentalização prática do docente em relação à inclusão para, assim, oferecer uma inserção educacional efetiva em contextos de diversidade. Faz-se necessária uma formação mais completa e direcionada à inclusão para que os docentes atendam de forma adequada às limitações de cada estudante. Desse modo, este artigo tem como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelos educandos e a necessidade de políticas públicas que atendam a demanda da sociedade no contexto de inclusão. Lançou-se mão como base teórica de autores como Mantoan (2015), Ferreira (2003), Bueno (2008), entre outros. A metodologia do artigo escolhida foi a coleta de dados para análises qualitativas, na qual foram obtidos resultados a partir de entrevistas em questionário virtual aplicado entre 11 de abril de 2024 e 13 de maio de 2024 com 33 respostas para alcançar os objetivos desejados acerca das vivências e desafios enfrentados pelos professores em sala de aula ante a inclusão significativa, gerando um levantamento de respostas nas quais servirão para análise a respeito da formação continuada e do déficit de qualificações profissionais na área.

Palavras-chave: Inclusão, Aprendizagem e Docentes.

ABSTRACT

This research defends the need for practical training for teachers in relation to inclusion in order to offer effective educational integration in contexts of diversity. It is necessary to have more complete training geared towards inclusion so that teachers can adequately address the limitations of each student. This article therefore aims to investigate the difficulties faced by students and the need for public policies that meet society's demands in the context of inclusion. Authors such as Mantoan (2015), Ferreira (2003) and Bueno

(2008), among others, were used as a theoretical basis. The methodology of the article chosen was data collection for qualitative analysis, in which results were obtained from interviews in a virtual questionnaire applied between April 11, 2024 and May 13, 2024 with 33 responses to achieve the desired objectives about the experiences and challenges faced by teachers in the classroom in the face of significant inclusion, generating a survey of responses in which they will serve for analysis regarding continuing education and the deficit of professional qualifications in the area.

Keywords: Inclusion, Learning and Teachers.

1. INTRODUÇÃO:

Esse artigo tem como norte principal investigar os processos de formação docente na perspectiva inclusiva. A inclusão é um processo que visa maximizar a igualdade baseada em oportunidades, sendo também, “[...]um processo de constante aperfeiçoamento, tanto dos educadores como na adequação da própria instituição” (ABDALLA, 2016, p. 85).

A LDB 9.394/96 atesta que os sistemas de ensino assegurem docentes capacitados para fornecer uma educação de forma efetiva, utilizando métodos, recursos e organizações específicas para atender as demandas de tais estudantes. (BRASIL, 1996.) Tal formação, deve ter como foco atuar em diferentes contextos e situações, sendo o professor, capaz de realizar a avaliação de sua práxis, acreditando na reflexão sobre soluções para sanar as dificuldades desses alunos. Cabe-nos analisar se essa formação profissional está realmente fornecendo os instrumentos metodológicos para a execução da prática de forma qualificada.

É importante, quando se estuda a formação de professores, avaliar também as dificuldades enfrentadas em sua atuação. Segundo Costa (2007), esses profissionais revelam inseguranças e falta de preparo prévio para lidar com alunos com deficiência. Também são dominados pela descrença de que aquele estudante é capaz de aprender, o que revela a existência de barreiras atitudinais que impedem que tal aluno tenha assegurado o seu direito à educação de qualidade. “Desiludidos, descrentes e desmotivados, muitos educadores estão passando tempo na escola, limitando-se a

trabalhar em suas salas de aula, conformados com tanta falta de perspectivas para mudar a educação.” (CODD, 1999, p. 237)

Como a formação continuada implica na qualificação profissional do docente para que se realize a mediação do processo de aprendizagem de alunos com deficiência visando a inclusão? Na constituição do artigo, realizar-se-á uma entrevista com docentes para evidenciar tais fatores.

Assim sendo, pode ser destacado como objetivo geral a defesa da necessidade de investimento teórico-metodológico voltado à prática de educação em contextos de diversidade na formação profissional do professor de modo a minimizar ações pedagógicas pouco inclusivas. Este objetivo geral destrincha-se em três metas específicas, que são (I) relação a falta de conhecimentos técnicos específicos do professor ao atendimento precário aos alunos com deficiência, (II) a investigação da opinião de profissionais da educação com atuação em alunos em contexto de diversidade e (III) a demonstração, através de levantamento bibliográfico, da necessidade de políticas públicas para ampliação do conhecimento pedagógico em práticas de inclusão.

A relevância desse artigo se dá a partir da necessidade de investigar as práticas pedagógicas inclusivas, analisando se as mesmas coincidem com um desenvolvimento adequado dos alunos com deficiência. A reflexão sobre a formação profissional dos educadores é de extrema necessidade, visto que impacta diretamente na garantia do direito do aluno ao atendimento com qualidade. Deste modo, busca-se atrair atenção para o assunto, apontando as possíveis falhas ocorridas nesse processo de qualificação docente, sugerindo modificações aplicáveis para preparação do professor do aluno em diferentes contextos.

Acredita-se que o preparo para a prática docente é um assunto de grande importância para alcançar uma educação onde os professores sejam capazes de adaptar recursos e planejamentos, sendo críticos e reflexivos no que tange às políticas educacionais de inclusão. O investimento teórico de robustez científica para práticas inclusivas na formação de qualidade para o profissional da educação, atenuaria os efeitos negativos da falta de preparação para sua atuação. Nesse sentido, entende-se que a dificuldade maior para a inclusão se dá na falta de instrumentalização docente para os percalços da prática com alunos em contexto de diversidade em instituições em contextos

variados. Segundo Morin (2003, p. 99), “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Desse modo, esse projeto está organizado em cinco partes, esta, de introdução, apresenta seus pressupostos, sendo apresentados os objetivos, que terão como função esclarecer o que é pretendido concluir com esta investigação, a justificativa que expõe a relevância da pesquisa na qual será desenvolvida e hipótese que traz uma afirmativa onde busca responder ao problema principal do trabalho. A fundamentação teórica, sendo uma parte imprescindível e obrigatória do projeto, onde consiste na pesquisa e seleção do material de outros autores referente ao tema abordado. O desenvolvimento, sendo uma descrição com detalhes do percurso para executar o projeto de pesquisa. Ou seja, é uma orientação aos procedimentos de coleta e análise de dados. Em seguida, as considerações finais que trarão uma reflexão acerca da temática investigada nesse artigo, buscando uma conclusão sobre o tema defendido. Por fim, as referências servem para informar quais autores foram importantes para o processo de construção do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Quando se pensa na sociedade brasileira, naturalmente se pensa em diversidade, essa, que por sua vez, não impede que os indivíduos sejam seres detentores de inúmeras possibilidades. Apesar disso, a inclusão permanece sendo uma realidade pouco compreendida e praticada pela população. A diferença entre os seres pode ser marcada por diferentes contextos e características, bem como a cor da pele, a etnia, a sexualidade, entre outros. O que difere do esperado, costuma gerar desconforto e/ou rejeição.

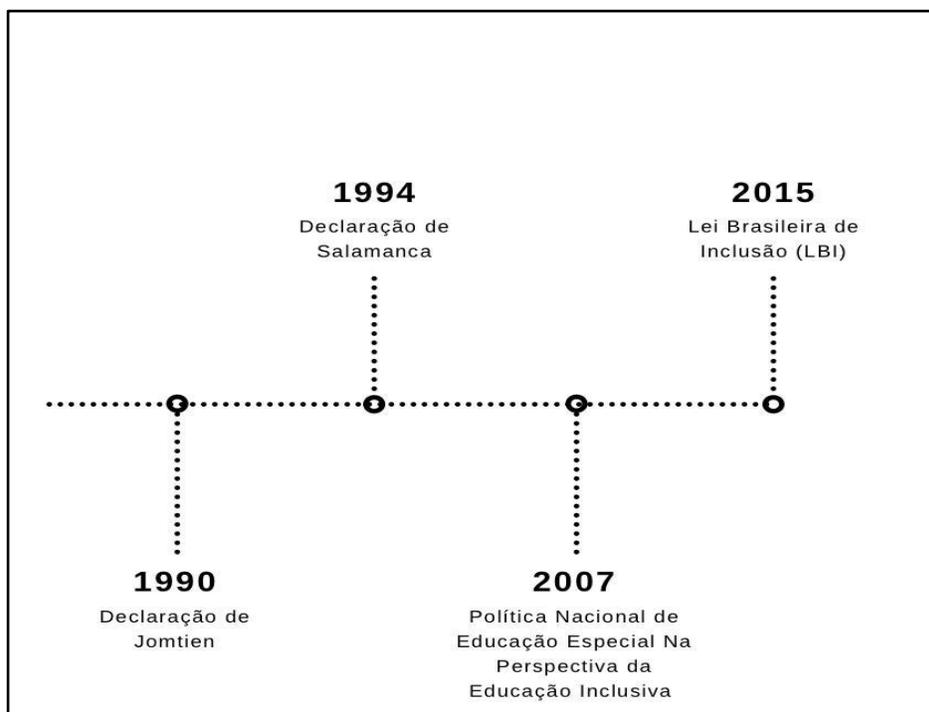
De fato, a inclusão é uma oportunidade que garante que os indivíduos aprendam a respeitar e a conviver com o diferente, fazendo assim com que se desenvolvam experiências

diversas, essas que estão relacionadas a vivências únicas de cada ser humano. Porém, durante anos a ideia de que a inclusão se baseia apenas na ideia de inserir alunos com deficiência em classes regulares de ensino, e na verdade, ela perpassa por essas questões e vai além, abordando também outros contextos.

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (MANTOAN, 2008, p. 65)

Desse modo, a inclusão é fundamentada e garantida por alguns dispositivos legais, sendo as principais: a Declaração de Jomtien (1990), a declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPI (2007) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015).

FIGURA 1: Linha histórica das políticas globais de inclusão



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

A também conhecida como conferência de Jomtien (1990), resultou em um documento elaborado com o propósito principal de fornecer a satisfação às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Através disso, foram ocasionadas as mudanças no atendimento às pessoas com deficiência. Sendo assim, a Declaração Mundial sobre educação para todos (JOMTIEN, 1990), propõe a constituição de um sistema educacional que incluía a diversidade, optado pelo Brasil.

O documento pontuava e defendia uma “educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990). Com isso, entende-se a educação como fundamento principal para a conquista de uma sociedade mais segura e mais próspera em quesitos sociais e culturais. Ficaram pontuados no documento da UNESCO (1990) alguns objetivos, sendo um deles que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.”

Ainda segundo a declaração de Jomtien (1990), de forma universalizada a educação deve ser garantida a todas as pessoas, melhorando sua qualidade e tomando medidas efetivas para redução das desigualdades.

É necessária também a realização de uma análise sobre a Declaração de Salamanca (1994), que influenciou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Declaração de Salamanca (1994), promovida pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, se interliga de forma direta com a Declaração de Jomtien (1990) pois corrobora para a educação que, anteriormente, se era defendida como “educação para todos”. A declaração foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, sendo um dos documentos de maior importância na história da educação inclusiva.

De acordo com Salamanca (1994), as escolas e seus projetos pedagógicos necessitam estar adequadas às necessidades de seus alunos, visando a educação de forma a considerar as diferenças, respeitando-as. Segundo a declaração:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p. 1)

Através disso, foi defendido o endossamento da perspectiva de uma escolarização inclusiva, que apoiasse o desenvolvimento dos alunos na educação especial, declarando que todos os indivíduos deveriam participar dos programas educacionais independente do contexto e circunstâncias na qual estivessem inseridos. Segundo Bueno, “Não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (BUENO, 2008, p. 55). Portanto, deve-se levar em consideração a reflexão sobre a estruturação da educação, desde os princípios éticos, pedagógicos, também avaliando sua estrutura física.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA, 1994, p. 17-18)

Em 2007, as políticas que regulamentam a educação inclusiva foram ampliadas com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI, abordando em suas considerações os marcos históricos da educação, onde segundo o documento, a educação sofria com a visão de que escolarização era privilégio de um grupo específico. Considerando os direitos humanos, o PNEEPI (2007) contribuiu para a construção de uma visão mais ampla sobre as diferenças, sobre o conceito de cidadania com ênfase no respeito às diferenças. Segundo o Plano Nacional de educação — PNE, em sua lei nº 10.172/2001, temos em destaque a afirmativa que diz que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir,

seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 8)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como principal objetivo a garantia ao acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, sendo delimitados de forma específicas os seguintes pontos:

Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, p. 14)

A lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI, em seu Artigo 1º, destina o asseguramento e a promoção do exercício dos direitos humanos das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência em condições de igualdade, visando a inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015). Através disso, é importante a reflexão sobre as barreiras encontradas no processo educacional em contextos de diversidade, podendo elas serem urbanísticas, arquitetônicas, em transportes, comunicativas, atitudinais e/ou tecnológicas.

A pessoa com deficiência, por muito tempo teve seus direitos invalidados, diante disso, o Artigo 4º da Lei Brasileira de Inclusão — LBI (2015) reforça que que toda pessoa com deficiência deve ter o acesso à oportunidade garantido e não deva sofrer nenhuma espécie de discriminação. De forma mais específica, esse documento lista os direitos fundamentais, sendo eles: O direito à vida; à habitação e a à reabilitação; o direito à saúde; o direito à educação; o direito à moradia; ao trabalho; à assistência social; à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; ao transporte e à mobilidade; à acessibilidade; acesso à informação e a comunicação; à tecnologia assistiva; direito à participação na vida pública e política; *etc.*

Precisamente, refletindo sobre o direito à educação nesse documento, no artigo 27º, encontra-se explicitado que a pessoa com deficiência tenha assegurado acesso ao sistema educacional em todos os níveis ao longo de sua vida, tendo como objetivo alcançar o máximo de seu desenvolvimento dentro de suas possibilidades, ampliando as suas potencialidades, levando em consideração seus interesses e necessidades de aprendizagem. Segundo o capítulo IV, em seu artigo 28º:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015, p. 8-9)

Para que ocorra de forma efetiva essa educação inclusiva defendida por tais documentos citados anteriormente, a escola deve adaptar-se e buscar oferecer possibilidades, respeitando as singularidades, onde o estudante possa permanecer sendo como é, expressando-se e compreendendo o mundo dentro de sua especificidade. Segundo Bueno (2008), é preciso confrontar as práticas discriminatórias, compreendendo o corpo escolar em sua pluralidade, baseando as práticas escolares de forma a tornar esses alunos um corpo homogêneo. É necessária a aquisição de práticas inclusivas e de adaptações curriculares, rompendo principalmente as barreiras atitudinais encontradas em ambientes educacionais em todas as modalidades, barreiras essas que desacreditam e descredibilizam o potencial do aluno com deficiência, impedindo e/ou prejudicando a participação social em igualdade de oportunidades e condições.

2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O termo inclusão vem do latim “*includere*”, que significa “pôr alguém ou algo dentro de um espaço”. Observando do ponto de vista social e educacional, esta palavra deveria representar igualdade e acesso a boas condições de ensino. As leis de inclusão já existem há anos. Mas, nas últimas décadas vem se aprimorando e tornando-se mais acessível e aplicável nas escolas públicas e privadas. Na resolução de 2011, Decreto nº 7.611 diz:

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

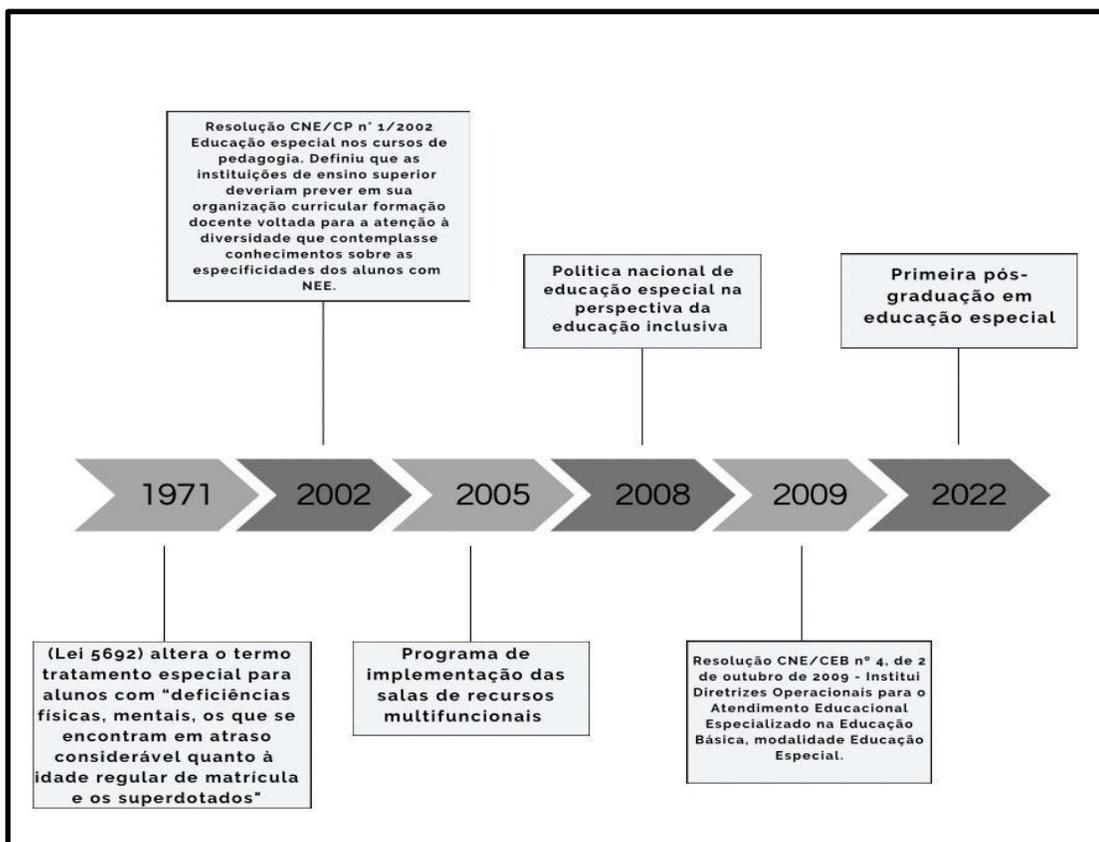
§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2011, p. 1)

Como postula Sant’Ana (2005, p. 228) “a orientação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais”. Dessa forma, o currículo de educação inclusiva deve fazer parte do planejamento educacional da instituição, de forma a colaborar e incluir tais alunos nas atividades educacionais proporcionando um ambiente integrativo e acolhedor, na qual a escola deverá prover meios e incluir os discentes no currículo escolar e não o aluno se adaptar à escola. Dessa forma:

Nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Essa situação é resultante de uma política denominada Educação Inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003. (KASSAR, 2011, p. 62).

Assim, faz-se-á imprescindível elaborar uma linha do tempo dos últimos anos desde a inserção da educação inclusiva nos currículos escolares, para ser possível averiguar possíveis falhas e melhorias no que tange à educação inclusiva e conseqüentemente a formação dos professores.

FIGURA 2: Linha histórica de outros marcos legais que amparam a inclusão.



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Desde muitos anos a inclusão vem sendo falada e praticada nas escolas públicas e privadas. No período do império até os dias atuais, tais leis vêm sendo criadas para minimizar a exclusão e aumentar o acesso à inclusão. Leis estas que favorecem o pleno desenvolvimento integral do aluno e suas particularidades, sendo: a Constituição Federal em 1988, Declaração de Salamanca 1994, Convenção de Guatemala 1999, PNEE 2008, PNE 2014, LBI 2015, e muitos Decretos ainda nomeados ao longo deste período. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n° 9.394/96, em seu artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, acesso a um currículo, recursos e métodos, com organização de forma específica para que sejam atendidas suas necessidades (BRASIL, 1996).

Um currículo inclusivo é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e/ou habilidades tenham acesso à educação igualitária. Esse currículo inclusivo pode ou deve requerer uma formação continuada de professores e o apoio da comunidade escolar, para que assim o aluno seja capaz de alcançar seu potencial máximo na aprendizagem. Segundo a UNESCO (1994), o princípio fundamental de uma escola inclusiva é acreditar que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, sem depender das dificuldades e diversidades que apresentem. Essas instituições necessitam de preparação para reconhecer e atender as necessidades diversas dos alunos, sendo capazes de adaptar-se aos mais variados tipos e tempos de aprendizagem. Assim, garantindo uma educação de qualidade para todos, com currículos adequados, metodologia de ensino e estratégias pedagógicas, dentre outros.

Diversas mudanças vieram a ocorrer nas últimas décadas em relação aos aspectos políticos, sociais e educacionais da inclusão. Com os grandes avanços nas Leis e Decretos, o profissional da educação deve acompanhar tais evoluções e buscar formação continuada para lidar com alunos inclusivos no ambiente educacional.

Sobre a formação de professores para a educação inclusiva no artigo 18 da Resolução CEB 02/2001 (2001) afirma que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I. Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequada às necessidades especiais de aprendizagem;

III. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV. Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 5)

Dessa maneira, é perceptível um avanço significativo no que tange à formação de docentes especializados, com oferecimento de cursos, graduações e pós-graduações. Porém, muitas vezes a falta de instrução e informação bloqueia o professor para desenvolver uma prática educacional mais sensível aos alunos com necessidades específicas por conta da ausência de cabedal teórico-metodológico para tal. Então, faz-se necessário a garantia de uma formação de qualidade. Mantoan (2015) afirma:

O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além de formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão. O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação. (MANTOAN, 2015, p. 81)

Assim, o docente deve ser preparado para elaborar e planejar recursos e atividades adaptadas, utilizando materiais flexíveis e também flexibilizando o currículo para atender aos alunos de acordo com suas necessidades e características pessoais. O perfil do professor deve estar bem constituído em relação a sua área de atuação e seus conhecimentos previamente adquiridos, para atuar como mediador e exercer um papel humano, afetivo, social e intelectual.

2.3. DIFICULDADES DOCENTES EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO

Diante do levantamento de informações acerca dessa investigação, pôde-se observar as problemáticas encontradas dentro do processo educacional, em contexto de gestão, estruturação ou na aplicação de uma metodologia inclusiva dentro do projeto político pedagógico das escolas. Quando se fala em educação inclusiva, se fala em mudança de postura profissional por parte do corpo educacional, não se tratando somente de prepará-los para lidar com a deficiência em si, mas lidar com o outro de forma ampla, com as diversidades e com a bagagem que o aluno traz, seja ela de contexto biológico e/ou social.

Para Ainscow e Ferreira (2003), alguns desafios encontrados dentro do contexto escolar para promover a inclusão são inúmeros, desde a falta de estrutura física da instituição, a falta de ferramentas teóricas que permeiam o processo de aprendizagem de crianças com deficiência até a ausência de diagnósticos.

Falar em acessibilidade, *à priori*, soa simples. Contudo, quando se observa a prática, nota-se a necessidade de uma ampliação da reflexão sobre o que se compreende por atendimento acessível. Outra problemática que se encontra de forma explícita no processo educacional inclusivo é a precariedade do uso da tecnologia assistiva para contribuir a desenvolver esse aluno em suas potencialidades. Ainda sobre o uso de tecnologias assistivas, pode-se observar um despreparo profissional para esse tipo de atendimento especializado (LINO; GONÇALVES, 2015; VIANA; TEIXEIRA, 2019).

As barreiras encontradas perpassam também sob a falta de apoio familiar com o aluno incluído, onde o professor, acaba por se ver descrente de uma melhoria em sua intervenção pedagógica por não receber o suporte da família, buscando orientação e outros tipos de intervenções com outros profissionais, podendo essas serem médicas e terapêuticas.

É na família que a criança encontra os primeiros "outros" e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir — seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções — o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal (SZYMANSKI, 2010, p. 22).

Com isso, é possível compreender também a grandiosa responsabilidade da família no ato de ensinar, que há de interferir diretamente na atuação docente. Se na família é onde se iniciam as relações com o outro, é na família onde se deve estabelecer o primeiro contato com a inclusão.

O processo de mediação dessa aprendizagem também costuma ser desafiador, tendo em vista que na prática, o professor regente, em muitos casos não possui um suporte adequado dentro de sala de aula, contando com professor adjunto e mediadores. Segundo Pimentel (2012), pode-se afirmar que:

Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos

educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que presta assistência ao estudante ocupando uma função de andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976 citados por COLL SALVADOR, 1994), ou seja, de apoio e suporte a fim de proporcionar avanços no processo de aprendizagem do seu estudante, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça. (PIMENTEL, 2012, p. 71)

Nesse percurso, esses profissionais encontram dificuldades em encontrar métodos de ensino que atendam as particularidades de cada criança, visto que, como esse estudo busca analisar, o processo de formação possivelmente deixa lacunas em sua preparação. Segundo Toledo e Martins (2009), alguns profissionais da educação se sentem desmotivados e angustiados ao receberem em suas salas de aula, crianças com deficiência, pois não se sentem preparados para exercer a educação de forma específica em situações educacionais diversas.

Muitas mudanças significativas ocorreram ao longo dos anos desde a implementação da Educação Inclusiva no Brasil, porém muitos dilemas ainda necessitam de olhares atenciosos e críticos, como a formação continuada do profissional da educação.

De acordo com os dados do Censo do Ministério da Educação (MEC), em 2022, no Brasil cerca de 94% dos professores regentes não têm formação continuada em relação à educação inclusiva. Na região Nordeste, por exemplo, dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 38% têm formação. Em relação a infraestrutura, 21,5% das unidades apresentam Sala de Recurso Multifuncional equipadas para atender aos alunos com deficiência.

Levando em consideração os dados acima, é perceptível que a formação docente não atende à demanda de alunos inclusivos no contexto escolar. Sendo necessário estratégias para qualificar sua formação e o ambiente educacional. De acordo com as referências para formação de professores (BRASIL, 1998), que dizem que essa perspectiva traz uma nova concepção no que tange a educação, dando ênfase a importância do papel do professor para a formação adequada dos alunos, sendo urgente que esses profissionais tenham uma formação adequada.

Diante do exposto, cabe ao professor entender que com o passar dos anos as demandas educacionais mudam e como resultado é necessário um novo paradigma de formação. Não é apenas incluir o aluno em sala com atividades diversificadas, mas é imprescindível repensar suas práticas pedagógicas e todo processo educativo como forma de buscar novas adequações educacionais para serem aplicadas em sala de aula.

A seguir, serão tratados dois casos de relatos de docentes em páginas da internet sobre desafios da educação inclusiva. A obtenção dessas informações se deu por pesquisa simples em sites de busca, com entradas como “desafios encontrados por docentes em sala de aula”.

Danielle Coelho (*in*: Terra.com, 2023) é uma professora da rede municipal de ensino de Manaus. Ela trabalha na unidade há 16 anos e enfrentou muitos desafios de inclusão. "A formação que a secretaria oferece não era mais suficiente para suprir as nossas demandas." Por isso, ela decidiu se especializar por conta própria e buscar meios de capacitação para serem levados à sala de aula.

Cristina da Silva Brito (*in*: Novaescola.com, 2023) é professora há 17 anos no Rio Grande do Sul e diz que os obstáculos enfrentados são grandes. A começar pela quantidade de alunos por turma. Ela sente falta de um apoio das secretarias municipais e das escolas voltado a formação continuada dos profissionais. “A gente vai buscando uma coisa aqui e ali: uma colega que indica, outra que coloca alguma atividade no grupo, e assim a gente vai trocando figurinhas sobre experimentos. Mas muitas vezes não sabemos como atuar especificamente em alguns casos”, avalia.

Em ambos os casos, Danielle e Cristina buscaram meios de se especializar na área inclusiva e adquirir mais conhecimentos a serem aplicados com os alunos com deficiência. A participação das secretarias e governo devem garantir cursos e especializações aos profissionais, mas é de autonomia e responsabilidade do educando se aprimorar e inovar seus conhecimentos frente às demandas atuais. Ferreira (2003, p. 104) traz uma reflexão acerca do tema:

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais e vitais

sobre o nosso trabalho e nossas responsabilidades, a fim de respondê-las com propostas e ações coerentes e eficazes. É num tempo como esse que nós, administradores da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira. Do/a profissional da educação. (FERREIRA, 2003, p. 104)

Dessa forma, compreende-se que o profissional da educação não está meramente formado para receber alunos com deficiência na escola. Porém, cabe à ele criar estratégias e métodos para aplicar em sala de aula de modo que todos sejam incluídos, transformando assim o ambiente de ensino aprendizagem.

2.4. ANÁLISE DOS DADOS

Para a validação das informações descritas teoricamente ao longo desse artigo, foi realizada no período de abril até agosto, foi realizada uma entrevista através da plataforma Google Forms, com a participação de 33 professores do Estado do Rio de Janeiro, que atuam tanto na rede pública, quanto na rede privada, em todas as etapas da educação básica e na educação superior. Para a composição das entrevistas virtuais que foram aplicadas ao trabalho de campo, foram desenvolvidas perguntas destinadas aos professores que atuam diretamente com alunos incluídos para compreender seu percurso educacional e como é a atuação em sala, tanto em relação à aprendizagem que é transmitida quanto em relação aos recursos oferecidos.

De acordo com Gil (2019, p. 129): "Essas perguntas são previamente estabelecidas [...]". Para assim, obter um resultado mais preciso e objetivo. Foram desenvolvidas onze perguntas com período de coleta iniciado em 11 de abril de 2024 e terminado em 13 de maio de 2024 com trinta e três respostas obtidas. Para esse levantamento de dados, essas perguntas foram divulgadas nas redes sociais e também entre alunos e professores do Centro Universitário São José.

As seguintes perguntas foram propostas: (i) Em que ano você concluiu sua Licenciatura? (ii) Você considera que a sua formação como docente te preparou para trabalhar com a inclusão em contextos de diversidade? (iii) Você possuía em sua grade unidades curriculares que abordassem as práticas inclusivas dentro de sala de aula? (Ex.: Libras,

Fundamentos e Práticas da educação inclusiva); (iv) Você buscou formação continuada? (Alguma especialização, investimento em conhecimento teórico sobre o assunto); (v) Como docente, você se sente seguro para trabalhar com alunos com deficiência?; (vi) Sobre adaptação de materiais didáticos, a sua formação ofereceu conteúdos teóricos metodológicos que facilitassem sua compreensão sobre essa prática?; (vii) Quais os maiores desafios encontrados por você dentro do ambiente escolar para aplicação das práticas inclusivas com seus alunos? ; (viii) Em qual segmento da educação você atua?; (ix) Onde você realizou sua graduação?; (x) Você atua em instituição pública ou privada?; (xi) Você se sente preparado para executar a construção de um PEI (Plano Educacional Individualizado) para seu aluno incluído?

Para definição dos perfis, utilizamos uma abordagem inicial de algumas questões qualitativas, sendo concluída pela observação quantitativa dos gráficos e perguntas. Esse levantamento de dados permite uma demonstração clara dos dados obtidos, sendo possível analisar paradigmas e orientações na instrumentalização prática do docente para a inclusão. A começar dos gráficos, foi possível percorrer informações sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e a eficácia ou não dessas estratégias no âmbito educacional para uma colaboração mais inclusiva.

A avaliação dos gráficos e respostas frente às questões sobre essa capacitação dos educadores para a inclusão indicam que, apesar de os professores terem certo conhecimento sobre o tema, muitos ainda encontram dificuldades no percurso educacional para se aplicar a inclusão de maneira eficaz no dia a dia escolar. Muitos foram os impasses citados nas avaliações levantadas como, a ausência de formação continuada, falta de apoio (familiar, pedagógico), falta de recursos apropriados, etc. Todas essas questões afetam significativamente a educação inclusiva.

A partir das respostas obtidas, foram analisadas quantitativamente (Cf. Gil, 2019), em formato de gráficos, os respectivos fatos trazidos pelos docentes ao longo da entrevista. A partir disso, foram levantadas considerações para compreender o quê vem acontecendo nos últimos anos em relação à educação especial e suas especificidades quanto ao preparo educacional. Dessa forma, todo estudo desenvolvido ao longo desse período, bem como a análise das respostas, permitiram um entendimento mais profundo acerca do tema e trouxeram autenticidade à pesquisa, já que todo o trabalho está respaldado em teóricos e suas fundamentações.

Alguns docentes não se consideram seguros para trabalhar com pessoas com deficiência. Dentre as variadas respostas, a professora “A” diz que o maior desafio encontrado por ela, é “A falta de uma cultura verdadeiramente inclusiva propiciada pela resistência dos atores do processo pedagógico.” Diante desta colocação, podemos compreender que mesmo que se fale em atuação inclusiva dentro do processo educacional, como diz Codo (1999), em seu livro "A Educação e a Inclusão", os profissionais ainda se encontram desesperançosos e desmotivados, sem perspectiva de mudar a educação.

A professora “B” cita que “a resistência dos colegas” se torna um empecilho na execução de sua prática, e com isso, pode-se entender que a “reforma das mentes”, citada por Morin (2003), em "A educação deve se tornar uma ferramenta de renovação das mentes, preparando-as para a complexidade do mundo atual.", diz sobre mudar

perspectivas sobre o trabalho pedagógico e extinguir pensamentos capacitistas que impedem a evolução de sua didática.

Também se fala sobre a falta de apoio familiar, que segundo a professora “C” em sua resposta, diz que lida com “Responsáveis que não aceitam que o aluno precise de uma investigação criteriosa para receberem o laudo correto e assim serem direcionados à correta prática inclusiva.” Essa fala é associada a um pensamento de Szymanski (2010), em “A falta de disposição dos responsáveis para reconhecer as necessidades de avaliação adequada compromete o encaminhamento para práticas inclusivas efetivas.”, que diz que a família é o primeiro “outro” que a criança tem contato, sendo primordial para que o mundo desse indivíduo adquira significado, para que ela possa constituir seu caráter e seus aprendizados.

Em outro momento, a professora “D” ao dizer “turmas numerosas” e professora “E” dizendo “sala lotada” entram em consenso em suas respostas dizendo que o maior desafio encontrado por elas é o excesso de discentes encaminhados para suas turmas, que condiz com a fala de Nóvoa, que diz que: “A presença de um número excessivo de alunos em sala de aula pode comprometer a qualidade do ensino, dificultando a atenção individual e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.” (NÓVOA, 1992).

Outro ponto abordado é a falta de estrutura física, dita pela professora “F” em sua resposta à entrevista. Libâneo diz que: “A qualidade da educação está intimamente relacionada à infraestrutura das instituições escolares, pois um espaço inadequado limita as oportunidades de aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1994).

A falta de profissionais de apoio também foi muito citada pelos docentes entrevistados, onde a professora “G” diz que “a ausência de mediadores no trabalho com alunos incluídos” impacta diretamente em sua atuação. Segundo Freire (1996) em “Quando a educação não é acompanhada de apoio e recursos, a inclusão se torna uma tarefa quase impossível.”, o mediador é alguém que ajuda a construir o conhecimento, e por isso, impreterivelmente necessário no processo de desenvolvimento desses alunos. A falta de apoio acaba impossibilitando também, segundo a professora “H”, que ela se encontre com “a falta de tempo para o planejamento adequado”, que é um ponto crucial

para o aprimoramento do trabalho do professor. Pacheco diz que: "A falta de tempo para o planejamento pedagógico impede que se desenvolvam práticas inclusivas de forma eficaz, comprometendo a qualidade da educação para todos." (PACHECO, 2005). Com isso, é notório que os docentes não se sentem seguros em sua atuação por diversas barreiras encontradas ao longo do magistério.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, baseado na investigação que foi pautada em relatos e fundamentada por teóricos renomados em meio a educação, é possível afirmar a relação direta na falta de instrumentalização prática do docente para que este, trabalhe de forma assertiva em sala de aula com alunos em situações diversas. A falta de políticas públicas capazes de sanar, ou ao menos reduzir essas problemáticas ainda se fazem presentes nos dias atuais.

É evidente que, esses profissionais enquanto mediadores do processo de aprendizagem, ao terem acesso a uma formação de qualidade, irão aprimorar sua prática pedagógica, sendo capazes de proporcionar aos educados uma aquisição de saberes de forma efetiva.

A partir disso, é necessário um aprofundamento maior em relação às políticas públicas atuais voltadas à educação inclusiva. Deste modo, o investimento em formação continuada, a estruturação de um sistema educacional que permita que o professor planeje, adeque, adapte e estude, é de suma importância.

4. REFERÊNCIAS

BARROS, Márcia Lúcia Nogueira de Lima. **Inclusão e formação docente: história de vida de professores da rede pública municipal de Maceió**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **O bom professor na prática**. 20. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 1989. 93 p.

FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula**. Ouro Preto: Paco Editorial, 2017.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; JESUS, Denise Meyrelles de; RALIN, Vera Lúcia de Oliveira. **A tecnologia assistiva como suporte nas práticas educativas desenvolvidas nas salas de atendimento educacional especializado**. Revista Educação Básica em Foco, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 152 -168, abr.-jun. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MARQUES, Jardel Delgado. **Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 21, 9 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/21/um-olhar-sobre-o-curriculo-inclusivo-para-alem-dos-aspectos-burocraticos>. Acesso em: 11 de abril de 2024.

MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: Ufsc, 2017.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a ação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Edufba, 2012.

REGO, Janielle Kaline; BARRETO, Raisia Queiroga. **O currículo na educação inclusiva: uma perspectiva na educação especial.** 2016. 11 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande, 2016.

SANTOS, Lígia Ramos dos. **Formação de professores na educação inclusiva.** 2007. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007.

SASSAKI, Odete Maria Sério; SILVA, Equiliana Santos. **Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente?** InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018. ISSN 2525-3476.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos (org.). **Educação Inclusiva: diálogos entre teoria e prática.** Natal: Edufrn, 2021.

SILVA, Rafael Soares (org.). **Alinhavos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.** Santo Ângelo: Metrics, 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.