

**Concepções dos docentes sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência na
EEMTI Dr. José Gondim – Liceu de Iguatu/CE**

**Teacher's conceptions about inclusive education for people with disabilities at EEMTI
Dr. José Gondim – Liceu de Iguatu/CE**

**Concepciones de los docentes sobre educación inclusiva para personas con Discapacidad
en EEMTI Dr. José Gondim – Liceu de Iguatu/CE**

Recebido: 01/03/2020 | Revisado: 03/03/2020 | Aceito: 11/03/2020 | Publicado: 21/03/2020

Luís Carlos dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9071-7333>

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – Campus Iguatu, Brasil

E-mail: karloskaka@hotmail.com

Célia Maria Freitas Guedes Amorim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9974-5699>

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – Campus Iguatu, Brasil

E-mail: celiafreitasguedes@yahoo.com.br

Neidimar Lopes Matias de Paula

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3286-0892>

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – Campus Iguatu, Brasil

E-mail: neidimar123@hotmail.com

Resumo

A educação inclusiva é política que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Nesse sentido, a formação de docentes tem-se tornado nos últimos anos uma área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa. Os discursos em prol dessa política, que exige que as escolas se reestruturam adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes, também têm se intensificado consideravelmente. Assim, o presente estudo traz uma pesquisa desenvolvida na EEMTI Dr. Liceu de IGUATU-CE e objetiva: analisar as concepções dos docentes sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência na EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu/CE; conhecer as práticas inclusivas adotadas pelos docentes na referida escola e identificar as

representações sociais dos docentes sobre inclusão de deficientes. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2012) e seus resultados apontam que 95% dos docentes desenvolvem atitudes práticas em termo de inclusão e 56% destes, propõem atividades que envolvem a inclusão social. Por outro lado, os demais docentes afirmam que ainda estão despreparados para lidar com a educação inclusiva, pois não foram preparados para lidar com a diversidade, nem possuem curso de qualificação na área de inclusão. Portanto, recomenda-se a realização de formação especializada nessa área, a fim de atender a demanda ainda existente, pois se a escola considerada referência nessa modalidade de ensino na cidade lócus desta pesquisa apresenta ainda essas lacunas, é provável que nas demais escolas, essa necessidade formativa seja ainda mais acentuada.

Palavras-chave: Pessoas Deficientes; Inclusão Escolar; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

Abstract

Inclusive education is a policy that recognizes and values diversity as an inherent characteristic of the constitution of any society. In this sense, teacher training has become an extraordinarily active area of intervention and research in recent years. The speeches in favor of this policy, which requires schools to restructure themselves, adapting pedagogical actions to the diversity of learners, have also intensified considerably. Thus, the present study brings a research developed at EEMTDI Dr. Liceu de IGUATU-CE and aims to: analyze the teachers' conceptions about inclusive education of people with disabilities at EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu / CE; to know the inclusive practices adopted by teachers in that school and to identify the social representations of teachers about the inclusion of disabled people. The research presents a qualitative approach, as Minayo (2012) and its results show that 95% of the teachers develop practical attitudes in terms of inclusion and 56% of these, propose activities that involve social inclusion. On the other hand, the other teachers affirm that they are still unprepared to deal with inclusive education, as they were not prepared to deal with diversity, nor do they have a qualification course in the area of inclusion. Therefore, it is recommended to carry out specialized training in this area, in order to meet the still existing demand, because if the school considered a reference in this type of teaching in the city of this research still presents these gaps, it is likely that in other schools, this training need is even more pronounced.

Keywords: Disabled People; School Inclusion; Teacher Education; Pedagogical Practices.

Resumen

La educación inclusiva es una política que reconoce y valora la diversidad como una característica inherente de la constitución de cualquier sociedad. En este sentido, la formación docente se ha

convertido en un área extraordinariamente activa de intervención e investigación en los últimos años. Los discursos a favor de esta política, que requiere que las escuelas se reestructuren, adaptando las acciones pedagógicas a la diversidad de los alumnos, también se han intensificado considerablemente. Así, el presente estudio trae una investigación desarrollada en EEMTDI Dr. Liceu de IGUATU-CE y tiene como objetivo: analizar las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva de las personas con discapacidad en EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu / CE; Conocer las prácticas inclusivas adoptadas por los docentes en esa escuela e identificar las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión de las personas con discapacidad. La investigación presenta un enfoque cualitativo, ya que Minayo (2012) y sus resultados muestran que el 95% de los docentes desarrollan actitudes prácticas en términos de inclusión y el 56% de estos, proponen actividades que involucran la inclusión social. Por otro lado, los otros docentes afirman que todavía no están preparados para lidiar con la educación inclusiva, ya que no estaban preparados para lidiar con la diversidad, ni tienen un curso de calificación en el área de inclusión. Por lo tanto, se recomienda llevar a cabo una capacitación especializada en esta área, con el fin de satisfacer la demanda aún existente, porque si la escuela considera una referencia en este tipo de enseñanza en la ciudad de esta investigación todavía presenta estas brechas, es probable que en otras escuelas, esto La necesidad de entrenamiento es aún más pronunciada.

Palabras clave: Personas con discapacidad; inclusión escolar; formación docente; prácticas pedagógicas.

1. Introdução

A educação inclusiva é uma política que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Nos últimos anos os discursos em prol dessa política, que exige que as escolas se reestrutrem adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes, têm se intensificado, procurando acolher a todos indistintamente, especialmente àqueles que apresentam algum tipo de deficiência e que enfrentam desafios, muitas vezes, mascarados pela escola no que se refere à inclusão educacional. A inserção do aluno com alguma deficiência no ensino regular, em alguns casos, consiste na sua segregação e não na sua inclusão de fato.

A educação de caráter integrador exige uma organização escolar que possibilite aos alunos com deficiências ingressar num ambiente que garanta todas as possibilidades de aprendizagem, acessibilidade e recursos não por suas necessidades específicas, mas por serem alunos que têm seus direitos como qualquer outro.

A educação como direito de todos estabelece que o desenvolvimento de práticas

educativas que beneficiem todos os alunos, independente de suas especificidades, traz para o exercício da docência muitos desafios no que se refere a prover condições para o desenvolvimento pleno de todos os educandos, pois a ideia de inclusão, nem sempre é compreendida adequadamente, pensando nas potencialidades dos sujeitos.

O conhecimento sobre a prática da inclusão por parte dos docentes é considerado necessário à qualificação docente para atuar nesse âmbito. Daí, a importância de se estabelecer diretrizes para o planejamento e seleção de conteúdos das disciplinas, tanto para a formação inicial de docentes como para cursos de formação continuada.

A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas instituições de ensino ainda encontra diversas barreiras para sua efetivação, sendo as atitudinais as mais difíceis de ser superadas, pois requerem a criação de uma cultura inclusiva baseada na aceitação das diferenças e crenças nas habilidades dos alunos com deficiências.

Neste contexto, apresenta-se a escola EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu Ceará, que é referência no município por implantar medidas de inclusão de alunos com deficiências. Entre os 627 estudantes matriculados, 32 apresentam algum tipo de deficiência neste ano letivo de 2019 (ano em que foi realizada a presente pesquisa). E mesmo diante de muitas dificuldades, esta escola vem conseguindo ingressar seus alunos com deficiências no ensino superior.

Este fato, de certa forma, foi um ponto de motivação para a realização desse trabalho, que teve como norte as seguintes indagações: Quais as concepções dos docentes do Liceu de Iguatu-CE sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola? Como esses docentes costumam desenvolver suas práticas inclusivas nesta escola?

Desse modo, o presente artigo teve como objetivo geral analisar as concepções dos docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu Ceará. Para tanto, buscou, de modo específico, conhecer as práticas inclusivas adotadas pelos docentes na escola e identificar as representações sociais dos docentes sobre inclusão de pessoas com deficiência. A investigação justificou-se por enfatizar a educação enquanto instrumento de equalização social e pela necessidade de, enquanto profissional da educação, somar novos conhecimentos necessários à formação de cidadãos éticos, políticos, justos, críticos e autônomos. Além disso, este trabalho poderá contribuir para a disseminação de ideias em prol da inclusão como um direito de todos e de uma educação comprometida com a justiça social.

2. Educação na Perspectiva da Inclusão

O percurso histórico da educação pressupõe relações contraditórias e conflitantes, cuja análise revela o desenvolvimento e a transformação dos fatos, sobretudo, quando se restringe essa análise ao âmbito da educação inclusiva.

Segundo Piovesan (2013 p. 283), durante o processo histórico de tratamento da temática das pessoas com deficiência, é possível identificar quatro fases:

1ª fase: marcada pela intolerância às pessoas deficientes. Nesta época, a discriminação era total, visto que os deficientes eram considerados impuros, marcados pelo pecado e pelo castigo divino. Sendo assim, a sociedade acabava segregando essas pessoas, muitas vezes as internando em instituições mantidas de forma precária. 2ª fase: marcada pela invisibilidade das pessoas deficientes. Nesse contexto existia um verdadeiro desprezo pela condição destas pessoas. 3ª fase: marcada pelo assistencialismo. Nesse momento as pessoas eram vistas como doentes, sendo tal fase pautada pela perspectiva médica de busca pela “cura” da deficiência. 4ª fase: marcada pela visão de proteção aos direitos humanos das pessoas com deficiência. Este é o momento de transição que o Brasil está passando, em que a ênfase é dada à relação da pessoa deficiente com a sociedade e com o meio no qual está inserida. Configura-se, portanto, uma mudança metodológica, a partir da qual o problema passa a ser do meio e das demais pessoas e não da pessoa deficiente. No contexto internacional, esta fase prepondera nas negociações e formulação de ações.

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, ocorreu um movimento em prol da modalidade Educação Especial, também identificada como Educação Inclusiva. E hoje, elas são realidades no cotidiano escolar em grande parte do país, apesar das resistências iniciais, acontecendo por força da lei (Nascimento, 2010). A escola desenvolve atualmente uma educação inclusiva, com espaços especiais internos, conhecidos como Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de contar com instituições de especialidades externas.

A partir da década de 1990, a inclusão educacional tem ocupado um significativo espaço de reflexão em todo o mundo. Existem inúmeras e contraditórias formas de agir e pensar o espaço escolar quando o assunto é inclusão. De modo geral, a proposta de educação inclusiva está, equivocadamente, relacionada apenas às pessoas em situação de deficiência. Entretanto, organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estão desenvolvendo um importante trabalho em prol de uma educação que atenda a todas as crianças em idade escolar.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, foi o evento que mais contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o

mundo (Sánchez, 2005, p. 9). A ideia que orientou o texto de Salamanca é a da escola para todos e não apenas para pessoas com deficiência, como muitos supõem. Lendo o texto da Declaração, fica evidente que os sujeitos da inclusão

[...] são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, os que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves (Carvalho, 2005, p. 11).

Vale ressaltar que a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, cujas garantias estão postas na Declaração de Salamanca (Nascimento, 2008).

Especificamente, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos surdos mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambos no Rio de Janeiro. Segundo Beltrami e Moura (2015), a primeira expressão adotada com a criação das leis acerca da deficiência foi “pessoas portadoras de deficiência” e tinha como objetivo considerar a deficiência como um detalhe da pessoa. Esse termo foi, então, incluído em todos os documentos oficiais. Depois outros termos como: “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais” foram adotados e, também, logo sofreram críticas. Uma dessas críticas foi o fato de que o adjetivo “especial” perpassa a ideia de diferente, não convergindo para a inclusão e a igualdade; já o termo “portador” remete à ideia de que a deficiência é algo que se pode portar; nesse caso, não faz parte da pessoa. A partir de vários questionamentos e discussões, o termo adotado e usado até então passou a ser “pessoa com deficiência”.

No decorrer da História houve muitas mudanças que trouxeram avanços, melhorando, de algum modo, a vida de pessoas com deficiência. Dentre os avanços, destacam-se a introdução das tecnologias assistivas como: a bengala, sistemas operacionais para surdos e para cegos, pois trouxeram autonomia para essas pessoas, que vêm conquistando cada vez mais seu espaço.

A Lei 13.146/15, que trata da inclusão da pessoa com deficiência, no seu art. 27, refere:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

É útil lembrar também que esta Lei, em seu Parágrafo Único do referido artigo, assegura que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

No Brasil, os indicadores demográficos incluem informações sobre deficiência desde 1872. O último Censo de 2010 demonstrou que o Brasil possui 45.623.910 pessoas que apresentam pelo menos uma das deficiências pesquisadas, representando 23,92% do total da população. Desse quantitativo, 7,4% são do Nordeste. Somente o Estado do Ceará contém 2.340.150 pessoas com deficiências e, na Cidade de Iguatu, onde foi realizado este estudo, 2.355 pessoas com um ou mais de um tipo de deficiência (Ibge, 2010).

O Brasil intensificou sua preocupação com a inclusão de direitos e garantias legais e constitucionais das pessoas com deficiência a partir da Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei 13.146/2015), (Conade, 2018). Além disso, dispõe de outras normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio da Lei 10.098/2000 e Decreto 5.296/2004, juntamente com as regras sobre priorização de atendimento às pessoas com deficiência, asseguradas na Lei 10.048/2000 e Decreto 5.296/2004, os direitos no sistema de transporte coletivo, referidos na Lei 8.899/1994 e Decreto 3.691/2000 e também o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social por meio da Lei 7.853/1983 e Decreto 3.298/1999 (Conade, 2018).

Segundo Almeida (2014), o termo deficiência pode ser definido como toda perda ou anomalia de uma função, seja ela: psicológica, fisiológica ou sensorial, que gere limitação para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Existem, portanto, vários tipos de deficiência.

O Decreto Federal nº 5.296/04 é o instrumento legal que assegura os direitos às pessoas com deficiência, que possuem limitação ou incapacidade para desempenho de atividades, definindo legalmente as deficiências e dividindo-as em cinco grandes categorias, conforme expostas a seguir (Brasil, 2004):

- a) Deficiência Física: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

- b) Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) Deficiência Visual: Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) Deficiência Mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas;
- e) Deficiência Múltipla: Associação de duas ou mais deficiências.

Vale salientar que no aspecto legal, o Brasil dispõe de vários instrumentos que fundamentam a educação inclusiva, porém, ainda precisa avançar nas políticas públicas que assegurem a qualidade dessa educação, a começar pela formação de professores, que deve garantir o conhecimento e as condições necessárias para que estes profissionais sintam-se plenamente aptos a atuar nessa modalidade educativa.

2.1. A Formação de Professores

De acordo com Rodrigues (2014), a formação de professores, nos últimos anos, tem-se tornado uma área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa. De certa forma tornou-se evidente que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança. Para este pesquisador, existem três princípios orientadores que assumem grande importância quando se pretendem delinear modelos formativos de professores.

O primeiro é o princípio do Isomorfismo. Os formandos devem vivenciar durante a formação experiências semelhantes àquelas que irão enfrentar quando se tornarem profissionais. O segundo princípio é a Infusão. Chama a atenção para a necessidade de os conteúdos sobre educação inclusiva estarem “embutidos” nos restantes conteúdos ministrados nos cursos de professores. O terceiro princípio aponta para a relação entre a teoria, a investigação e a prática. (Rodrigues, 2014, p.13-14).

Nesse sentido, é preciso que a formação de professores esteja articulada às políticas públicas de inclusão social, de forma que haja compromisso com a formação de cada aluno para o exercício da cidadania, proporcionando situações de ensino e aprendizagem que atendam às suas necessidades, através de uma educação de qualidade, que tenha por objetivo garantir a equidade e a justiça social. Somente com a formação direcionada para as propostas inclusivas é que o professor terá instrumentos que o auxiliem e o possibilite mudar sua prática para atender a diversidade do seu alunado, atendendo as suas necessidades e aceitando as diferenças (Rodrigues, 2010).

A formação de professores, nessa perspectiva, tem sido sistemática e consistentemente apontada como uma das medidas fundamentais para que a inclusão possa efetuar progressos nas escolas. Porter (1997 p.38) afirma que a concretização da Educação Inclusiva pressupõe

[...] formação e atualização – a formação de professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para permitir uma atualização de conhecimentos e competências. É necessária também a constituição de equipes de resolução de problemas para contribuir para resolver problemas da escola e dado aos professores um acompanhamento direto, prático e positivo.

Para ser capaz de organizar situações de ensino e o espaço da sala de aula no intuito de todos os alunos terem acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade (Figueiredo, 2002).

Assim sendo, os cursos de formação de professores têm como grande desafio a necessidade de oferecer uma formação docente capaz de formar professores que considerem as diferenças como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que desempenhem com responsabilidade e satisfação o seu papel de ensinar e aprender para a diversidade, compreendendo as situações complexas de ensino na prática educativa.

O perfil desejável desse professor é o do profissional capaz de analisar o contexto em que se planeja e se desenvolve sua atividade, de dar resposta a uma sociedade em mudança e de combinar um ensino para todos (Carneiro, 2011). Para observar a melhor forma de trabalhar com alunos deficientes, é necessário que o professor tenha conhecimento a respeito do assunto e saiba identificar que tipo de necessidade os alunos apresentam. O docente deve, portanto, estar apto a exercer a profissão na perspectiva da educação inclusiva.

Tardif (2002) relata que muitas vezes a teoria ensinada na formação dos professores não tem nenhuma relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Dessa forma, pode-se afirmar que a formação dos professores é de fundamental importância para que estes possam lidar bem com as mais diferentes situações; portanto, essa formação não deve se restringir apenas ao período da graduação. É necessário formar um profissional pesquisador, que busque se aperfeiçoar a cada dia e esteja disposto a enfrentar todos os desafios para assegurar a inclusão de todos, ou seja, um profissional consciente das diferenças dos alunos, procurando, para tanto, refletir sobre a sua própria prática.

Segundo Alves (2017), há muitas pesquisas na área da educação que, em seus resultados, apontam precariedade e falhas dos cursos de formação de professores como um dos impedimentos para efetivação da real inclusão nas escolas brasileiras. Entretanto, a

realização de um ensino inclusivo não depende somente da qualificação docente. Vale ressaltar que a disponibilidade de recursos específicos e de um espaço suficiente e adequado também são requisitos importantes. Ainda que o professor esteja habilitado para desempenhar sua função em sala de aula, se não lhe forem dadas as condições necessárias para atender às necessidades e interesses de todos os seus alunos, a sua prática pedagógica não terá diferença da prática do professor que não foi qualificado.

Assim, a responsabilidade da formação continuada de professores não deve recair apenas no próprio professor, esta deve ser uma prática na vida da escola, uma ação contínua e coletiva, numa intencionalidade do “formar junto” (Costa, 2012, p. 123).

A importância do acompanhamento e aprimoramento da formação continuada dos professores é também enfatizada por Mantoan (1997), como condição para a realização da proposta de um ensino inclusivo capaz de atender às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos e culturas.

Nesse sentido, torna-se relevante que a formação inicial e continuada do professor tenham como fundamento os conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da educação especial, para que desenvolvam as competências necessárias ao aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado, tendo em vista que qualquer aluno em determinado momento de sua vida escolar pode precisar de recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e aprendizagem, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais área de aprendizagem.

3 Percorso Metodológico

Este trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa. No entendimento de Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A pesquisa foi realizada na Cidade de Iguatu – CE, precisamente na EEMTI Dr. José Gondim - Liceu de Iguatu, situado na Rua Vinte e Cinco de Março, s/n – Bairro Vila Brasília. Esta escola atende alunos da zona rural e urbana em tempo integral. A opção pela mesma se deu por ela ser referência em educação inclusiva na Cidade de Iguatu e no Estado do Ceará.

Inicialmente realizou-se um contato com a gestora da escola a fim de obter uma autorização para a realização do trabalho de campo, entregando-lhe uma carta de apresentação contendo os objetivos da pesquisa, um termo de consentimento institucional de participação da escola, um termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação dos questionários aos docentes. Em seguida, foi solicitado que a escola aplicasse os questionários aos docentes, explicando o propósito da pesquisa e a relevância social do estudo.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, aplicado individualmente aos docentes da escola. O questionário é definido por Gil (2008, p. 121) como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, etc...”.

Os sujeitos da pesquisa foram 16 docentes que atuam na escola Liceu de Iguatu/CE no ensino médio de tempo integral. Todos eles aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. Vale ressaltar que a escola conta com um quadro de 31 docentes e todos receberam o questionário, porém, só foram devolvidos 16. Portanto, fizeram parte desta pesquisa estes 16 docentes, que representam 52% do total de professores desta escola. Para a análise dos dados coletados, usou-se a técnica da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2012), esta compreende a escolha do material a ser submetido à análise, a formulação do objetivo do estudo e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

4. Resultados e Discussão

Neste tópico encontram-se expostos os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos docentes deste estudo. A apresentação é seguida de uma análise Gráfica, com Tabela, Ilustração e discussão dos dados, sempre que possível baseada na literatura consultada. A análise encontra-se estruturada em duas categorias: Perfil dos docentes e Representações sociais dos docentes sobre a inclusão.

Apresenta-se, a seguir, a primeira categoria, contendo informações sobre o perfil dos docentes.

4.1. Perfil dos Docentes

A grande maioria dos docentes que responderam aos questionários desta pesquisa foi do sexo feminino, atingindo o índice de (56%), e (44%) do sexo masculino. Considerou-se importante observar o tempo de docência dos investigados. Verificou-se que 38% deles possuem entre 11 e 22 anos de docência, seguido, igualmente de 31% entre 1 a 5 anos e 6 a 10 anos. Nota-se, assim, um bom percentual de professores mais experientes, pois 38% da amostra possuem mais de 11 anos de magistério.

Acredita-se que uma educação inclusiva e de qualidade passa por uma reflexão sobre como os nossos alunos aprendem e, como construir espaços de contextos mais positivos à inclusão. Neste sentido, a experiência profissional tende a conseguir melhores resultados.

Essa reflexão converge com o pensamento Arroyo (2000, p.110), quando afirma que o que fica em termos de aprendizado para a vida e para o desenvolvimento humano, “são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e, sobretudo, as posturas, os processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade, de sentir, de raciocinar e de interrogar”. Assim, a Inclusão pode ser vista como um instrumento de mobilização para reflexões sobre a necessidade de capacitação profissional constante.

Tabela 1 – Perfil dos docentes

Sexo Feminino			Sexo Masculino		
56%			44%		
Tempo de docência (Ano)			Carga horária semanal		
1 – 5	6 – 10	11 - 22	20 horas	30 horas	40 horas
31%	31%	38%	12%	13%	75%
Escolaridade					
Graduação		Especialização		Mestrado	
44%		28%		28%	
Formação sobre educação inclusiva					
Cursos de 40h		Curso de + 60h		Nenhuma	
14%		29%		57%	
Satisfeito com o trabalho					
Sim			Não		
87%			13%		

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Questionados quanto à formação sobre inclusão, as respostas apontadas foram: 57% dos docentes disseram que não têm nenhuma formação sobre educação inclusiva, o que significa dizer que nunca participaram de curso de capacitação que trata da referida temática.

Apenas 14% deles participaram de curso de 40 horas e 29% fizeram curso com mais de 60 horas. É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998).

Vale ressaltar que embora a capacitação dos profissionais da educação seja extremamente importante para o sucesso do processo de inclusão, não se deve responsabilizar o professor exclusivamente pelos obstáculos encontrados na efetivação dessa política educacional, pois as entidades governamentais também devem e precisam reconhecer e assumir sua parcela de responsabilidade. Conforme recomendação da LDB nº. 9394/96, no Art. 62, parágrafos 2º e 3º, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. É pertinente destacar que a inclusão de alunos com deficiências nas classes regulares no Brasil tem implicado em mais um desafio aos educadores.

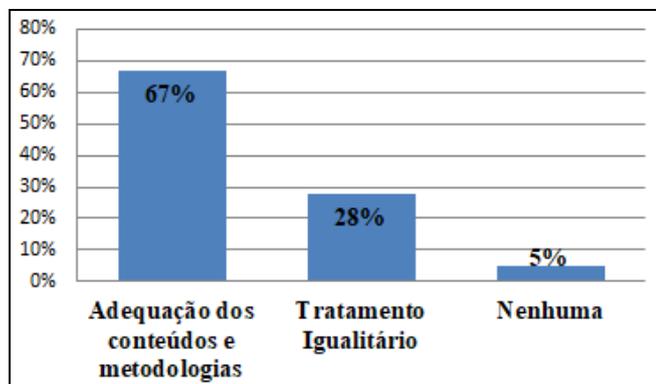
Para uma melhor compreensão da dinâmica do sentimento dos participantes da pesquisa, quanto ao seu trabalho docente, foi necessário indagar se os mesmos estariam satisfeitos com o seu trabalho como docentes. Os resultados foram os seguintes: 87% dos docentes responderam que estavam satisfeitos e 13% insatisfeitos.

Algumas pesquisas mostram a importância do professor no processo da educação inclusiva. Alves (2017), Tankersley, Cook e Landrun (2000) demonstraram que os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, em geral, possuem uma tendência a serem rejeitados por uma parte dos seus docentes. Os autores propõem que a atitude do docente, seja considerada, quando da implantação do ensino inclusivo na escola. Conforme orientam esses autores, os comportamentos menos adequados de alguns alunos, bem como seu aprendizado mais lento, tendem a gerar atitudes desconfortáveis nos docentes em relação a eles. Portanto, um docente que gosta do seu ofício, certamente terá atitudes de maior aceitação e paciência para com os seus alunos em condições especiais de aprendizagem.

4.1.1 Representações Sociais dos Docentes sobre Inclusão

Para compor esta segunda categoria de dados, partiu-se da seguinte indagação: Que atitudes práticas você adota em termo de inclusão? As respostas a essa pergunta foram agrupadas em três colunas, dispostas no Figura 1:

Figura 1 – Distribuição das Atitudes práticas



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

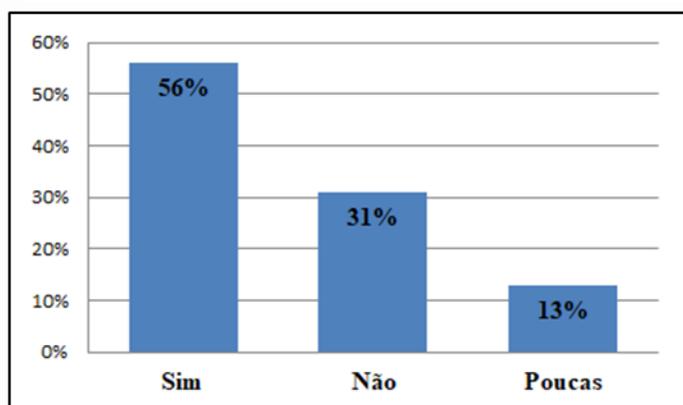
Pode-se perceber que a maioria dos docentes se preocupa em adequar conteúdos e metodologias, enquanto outros preferem tratamento igualitário. No entanto, verifica-se que também existe docente que não adota nenhuma prática inclusiva. Provavelmente tenha desconhecimento sobre inclusão.

Segundo Borsani (2014), a adequação curricular privilegia as potencialidades do sujeito, acima de suas dificuldades e lhe permite sustentar-se como aluno regular dentro do sistema educativo. Adaptar uma proposta curricular não é desprestigiá-la, empobrecê-la, nem torná-la fácil, mas, totalmente ao contrário, supõe um claro intento de articular o currículo ao estudante, para favorecer a construção do conhecimento.

Para Pletsch (2009) pode-se dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados deficientes, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Indagados sobre a proposição de atividades que envolvem a inclusão social e quais seriam essas atividades, os resultados foram os seguintes: 56% responderam sim, 31% disseram não e 13%, poucas, conforme aponta o Figura 2.

Figura 2 – Distribuição Atividades que envolvam inclusão social



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As atividades que os docentes realizam são: Atividades em grupo, atividades experimentais com limitações, interação em trabalho de grupo, avaliação diferenciada, dinâmicas que estimulem a colaboração, cooperação. As respostas que chamaram mais atenção foram as dos docentes D10 e D12. Assim se expressaram:

D10 – “... Diante da grande necessidade dos alunos não me sinto preparada – formação adequada”.

D12 – “... Na minha disciplina não tem muito como trabalhar esse lado...”

É possível perceber que o docente se sente despreparado, mas também parece não ter interesse em procurar se capacitar. Fica evidente o desconhecimento para trabalhar a educação inclusiva. Enfim, pode-se afirmar que uma formação continuada seria necessária para melhorar a prática dos docentes em relação ao seu trabalho com alunos com deficiência. Prieto (2006) afirma que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência não podem ser domínio apenas de alguns conteúdos especiais, mas sim, devem ser apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação.

Neste mesmo sentido, Pletsch (2009) discute sobre a formação de professores no Brasil, discorrendo que é preciso uma ênfase na inclusão das pessoas com deficiências, principalmente no ensino regular. Apresenta pertinentes desafios extensivos à Educação

Inclusiva, tais como: o despreparo e o pouco conhecimento dos docentes da educação básica, bem como as implicações de suas representações sociais.

Em contrapartida, Oliveira (2012) refere que há preocupação de alguns professores em avaliar de forma diferenciada a aprendizagem dos alunos com deficiências, mas eles consideram complicado este processo, em virtude de não terem ainda conhecimento claro de como fazer esta avaliação.

Buscando investigar as representações sociais dos docentes, os mesmos foram indagados sobre o que representa a inclusão para eles. As respostas foram diversas, conforme se lê:

D1 – “... Inclusão são o acolhimento e tratamento mais igualitário possível de acordo com a deficiência de cada aluno”.

D4 – “... A inclusão significa estimular o desenvolvimento do educando a partir das suas individualidades. Para tal, é necessária formação continuada”.

D5 – “... Promover a participação e interação de todos e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência”.

D11 – “... Ato ou efeito de incluir, adicionar coisas ou pessoas em grupos e mundo que antes não faziam parte”.

D14 – “... A proposta é lindíssima, no entanto não estamos preparados para realmente receber o aluno, falta suporte da gestão, falta material sem falar na falta de tempo para o planejamento...”.

Nas falas dos docentes é perceptível uma relação com o sentimento de acolhimento, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o que abre uma perspectiva de criação de novos espaços de ensino. A formação continuada dos profissionais que atuam na educação reflete em um repensar sobre a concepção de escola, de ensino, formação do docente e da organização escolar. Como se pode observar, a docente D14 relatou que a educação inclusiva não funciona na prática, apenas no papel. E como se sabe, muitas vezes isso acontece, por vários motivos, tais como: falta de uma estrutura adequada na escola, falta de docentes capacitados e material adequado para se trabalhar com cada particularidade dos estudantes, como também falta de interesse da própria comunidade escolar.

Diagnóstico semelhante também foi traçado por Castro (2002) numa pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência em salas de aula. Castro mostrou que os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

Na continuidade da pesquisa foi solicitado que o professor mencionasse três palavras que lhe vinham à cabeça, quando se fala em inclusão. As respostas estão organizadas em forma de nuvem de palavras na Figura 3.

Figura 3 – Nuvem de Palavras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As três palavras que representam inclusão para cada docente, formaram uma nuvem de palavras, as quais foram tratadas e categorizadas, através da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010).

A primeira categoria representa a inclusão com sentimentos positivos e está associada a valores humanos básicos tais como: *Respeito; Amor; Equidade; Igualdade; Empatia; Aceitação; Acolhimento; Humanidade; Paciência; Integridade.*

Na segunda categoria a inclusão foi percebida como sentimento de possibilidade; é composta pelas palavras: *Aprendizagem; Acompanhamento; Atitude; Companheirismo; Dedicção; Desenvolvimento; Dignidade; Educar; Socialização.*

Na terceira categoria foram enquadradas as palavras relativas à necessidade de apoio e de práticas educativas que ajudam na inclusão. As palavras dessa categoria são: *Acompanhamento; Aprendizagem; Atitude; Companheirismo; Dedicção; Desenvolvimento; Dignidade; Educar; Socializar.*

Na quarta categoria as palavras associadas à inclusão foram percebidas com um sentimento de incapacidade. Tais palavras são: *Deficiência Física, deficiência Intelectual, deficiência Mental.*

A inclusão escolar prevê a integração de alunos com deficiência em classes de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os estudantes que não apresentam nenhum tipo de deficiência. A escola precisa estar preparada para dar o suporte necessário para esses alunos, seja na infraestrutura da instituição e, principalmente, na capacitação dos profissionais, sejam eles docentes ou equipe escolar. A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 208, assegura: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, o Estado precisa garantir a existência de educadores preparados para exercerem esse atendimento especializado.

Quando indagados sobre: Qual a relação dessas palavras com a sala de atendimento especializado¹ (AEA), os docentes relataram:

D4 – “Boa relação procura a sala e sentem-se confortáveis com o apoio”.

D5 – “O atendimento especializado é essencial para o desenvolvimento”.

D10 – “Prejudicada pela falta de formação dos professores, apoio e compreensão da família”.

D14 – “Alguns usam como um espaço de fuga, quando não querem interagir com os demais colegas em sala de aula”.

D16 – “A sala funciona como ponto de apoio, mais preferencialmente as atividades são dadas em sala. O atendimento especializado serve para orientar os alunos quando necessário complementar o entendimento e os professores de como proceder quanto às atividades destinadas a cada aluno”.

Além do exposto nas falas, alguns docentes apontaram que os estudantes têm um bom relacionamento tanto entre eles mesmos como entre eles e os docentes, e que a sala é um ambiente com boa estrutura, consideravelmente adequada para o entendimento educacional especializado. Já outros docentes descreveram que não se sentem preparados para o trabalho com o diferente. Estes, apontam que é preciso atitude de aceitação e interação, haver mais aproximação entre a escola e a família e ficar atento às necessidades do atendimento especializado. Alguns declaram sentir necessidade de formação na área de educação inclusiva.

Esse pensamento é, de certo modo, reforçado por Guijarro (2005) ao afirmar que a condição mais importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é que a

¹ AEA é uma modalidade de atendimento da Educação que geralmente se dá num espaço destinado ao trabalho com estudantes deficientes incluídos em classes regulares, tendo como objetivo aprofundar conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem, com a utilização de recursos específicos que atendam às suas necessidades (IHA, 2001).

sociedade em geral e a comunidade educativa, em particular, tenham uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diferenças.

5. Conclusão

Os resultados do trabalho ora realizado apresentaram um conjunto de informações sobre as concepções dos docentes em relação à educação inclusiva de pessoas com deficiência. A pesquisa bibliográfica permitiu a reflexão sobre as temáticas: políticas sociais e educação inclusiva, considerando a adequação do sistema escolar, bem como da sociedade em geral, como condição indispensável para a efetivação da educação inclusiva enquanto política pública, que propõe uma educação de qualidade para todos, e estabelece uma prática de escola inclusiva para a vida cidadã, através da fomentação da ideia de uma educação escolar fundamentada nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência de todos na escola.

Os resultados da pesquisa empírica apontam que 95% dos docentes desenvolvem atitudes práticas em termo de inclusão e 56% destes, propõem atividades que envolvem a inclusão social. Por outro lado, os demais docentes afirmam que ainda estão despreparados para lidar com a educação inclusiva, pois não foram preparados para lidar com a diversidade, nem possuem curso de qualificação na área de inclusão.

Portanto, recomenda-se a realização de formação especializada nessa área, a fim de atender a demanda ainda existente, pois se a escola considerada referência nessa modalidade de ensino na cidade lócus desta pesquisa apresenta ainda essas lacunas, é provável que nas demais escolas, essa necessidade formativa seja ainda mais acentuada. Ademais, recomenda-se que outros estudos sobre essa temática sejam levados a cabo, de forma que possam utilizar um número maior de docentes e, em diversas escolas de Iguatu Ceará, para melhor caracterizar a Educação Inclusiva deste município brasileiro.

Referências

Almeida, M. (2014) *A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant.

Alves, M. A. O. (2017) *As concepções e práticas de educação inclusiva nas escolas estaduais da sede do município de EXU – PE*. 91f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa - Portugal.

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beltrami, C. M. & Moura, M. C. (2015) A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). *Revista Eletrônica de Biologia*. ISSN 1983-7682, v. 8, n. 1, p. 146-161.

Borsani, M.J. (2019) *Adequação curricular: construindo uma escola inclusiva*. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/adequacao-curricular-escola-inclusiva/> Acesso em: 16/12/2019.

BRASIL. (2014) Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004. *Do Atendimento Prioritário*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 02 de Ago. de 2018.

BRASIL. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02/08/2019.

BRASIL. (2015) *LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04/08/2019.

Carneiro M. A. (2011) *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Carvalho, R. E. (2005) Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília. MEC/SEESP.

Castro, S. A. (2002) *Representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino*. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.

CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência) (2018) *Curso de formação de Conselheiros*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. 82 p.

Costa, M. S. P. (2012) *A formação continuada: desafio confiado em que mãos?* In: Pontos e contrapontos: desafios da formação continuada. Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais, 2012. Disponível em: <www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

Figueiredo, R. V. (2002) *Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade*. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A.

Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A. 200p.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (2010) *Microdados do Censo Demográfico de 2010*. CD-ROM. Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. 491p.

Mantoan, M. T. E. (1997) *Ser ou estar? eis a questão*. Explicando o déficit intelectual.

Minayo, C. S. (org.). (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 108p.

Nascimento, L.F.; Pessoa, R.W.A.; Ribeiro, R. R. R. P. C. (2010) *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho no Estado do Ceará*. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Especialização em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Ceará.

Nascimento, R. P. (2008) *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Caderno temático apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - do Governo do Estado do Paraná. Londrina.

Oliveira, I. A. (2012) Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no Estado do Pará. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Org.). *O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 491p.

Piovesan, F. (2013) *Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional*. 13 ed. São Paulo: Editora Saraiva: p. 289/290.

Porter, G. (1997) *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*, In: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rodrigues, A. (2010) *A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas*. [Dissertação de Mestrado]. Seropédica-RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2010. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Alessandra-Sarmiento-Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

Rodrigues, D. (2014) Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. p. 5-21. V. 7, n. 2.

Sánchez, P. A. (2005) A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: *Revista da educação especial*. Brasília. MEC/SEESP.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Luís Carlos dos Santos – 50%

Célia Maria Freitas Guedes Amorim – 25%

Neidimar Lopes Matias de Paula – 25%