

Os desafios da educação inclusiva em uma escola de Ensino Médio na Cidade de Itapiúna, Estado do Ceará, Brasil

The challenges of inclusive education in a High School in Itapiuna City, Ceará State, Brazil

Los desafíos de la educación inclusiva en una escuela Eecundaria em la Ciudad de Itapiuna, Estado del Ceará, Brasil

Recebido: 06/07/2020 | Revisado: 17/07/2020 | Aceito: 22/07/2020 | Publicado: 03/08/2020

João Pereira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7328-9974>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: jopesil99@hotmail.com

Maria de Fátima de Assis Viana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4662-4092>

Escola de Ensino Médio Franklin Távora, Brasil

E-mail: mariadefatiaaasis@gmail.com

Ana Cristina de Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8650-8272>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: cris.moraes@uece.br

Resumo

Este texto objetiva investigar os desafios encontrados pelos professores da Escola de Ensino Médio Franklin Távora (Itapiúna-CE) em relação à educação inclusiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, contemplando o estudo de caso, analisando-se a forma como é compreendida a educação inclusiva no Ensino Médio, sob a ótica dos docentes. Como estratégia de aproximação à realidade, utilizou-se de um questionário com os professores da referida escola. A realização do estudo possibilitou constatar que há uma lacuna na formação docente, quando relacionada à educação inclusiva. A preocupação com a formação específica dos professores da Educação Inclusiva, os quais estão convivendo com a prática da inclusão escolar, tem se tornado o principal desafio dentre muitos outros que afetam diretamente a inserção de alunos com deficiência no Ensino Médio no município de Itapiúna-CE. Fazem-se necessários mais estudos, pesquisas, suportes pedagógicos para que a educação inclusiva

venha a obter maior destaque no cenário local, uma vez que a potencialidade dos alunos não se limita a uma deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de professores; Ensino Médio.

Abstract

This text aims to investigate the challenges faced by teachers at Franklin Távora High School (Itapiúna-CE) in relation to inclusive education. For that, a qualitative research was carried out, contemplating the case study, analyzing the way inclusive education is understood in high school, from the perspective of the teachers. As a strategy to approach reality, a questionnaire was used with the teachers of that school. The study made it possible to verify that there is a gap in teacher education, when related to inclusive education. The concern with the specific training of Inclusive Education teachers, who are living with the practice of school inclusion, has become the main challenge among many others that directly affect the inclusion of students with disabilities in Secondary Education in the city of Itapiuna-CE . More studies, research and pedagogical support are needed so that inclusive education will gain greater prominence in the local scenario, since the potential of students is not limited to a disability.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; High School.

Resumen

Este texto tiene como objetivo investigar los desafíos que enfrentan los maestros en la Escuela Preparatoria Franklin Távora (Itapiúna-CE) en relación con la educación inclusiva. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, contemplando el estudio de caso, analizando la forma en que se entiende la educación inclusiva en la escuela secundaria, desde la perspectiva de los docentes. Como estrategia para abordar la realidad, se utilizó un cuestionario con los maestros de esa escuela. El estudio permitió verificar que existe una brecha en la formación docente, cuando se relaciona con la educación inclusiva. La preocupación por la formación específica de los docentes de Educación Inclusiva, que viven con la práctica de la inclusión escolar, se ha convertido en el principal desafío entre muchos otros que afectan directamente la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Secundaria en la ciudad de Itapiúna-CE . Se necesitan más estudios, investigación, apoyo pedagógico para que la educación inclusiva gane mayor importancia en el escenario local, ya que el potencial de los estudiantes no se limita a una discapacidad.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación de profesores; Escuela Secundaria.

1. Introdução

Após árduas batalhas no decorrer da história, a educação inclusiva vem ganhando seu espaço diante do atual cenário das políticas públicas existentes na educação brasileira, mesmo que de forma ainda discreta; no entanto, já tivemos grandes avanços. Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), e o Documento Curricular Referencial do Ceará, SEDUC (Ceará, 2019), percebe-se uma abertura em termos de oportunidade para educação inclusiva, a qual parte do olhar para o aluno e suas singularidades. Também é válido acrescentar que a BNCC ampliou as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos.

É notório que essas políticas se tornaram mais presentes em virtude da legislação em vigor, de documentos elaborados e de projetos realizados tanto na esfera federal quanto estadual e municipal. Também não se pode deixar de citar o aumento de pesquisas na área da educação inclusiva, principalmente depois que foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Consoante ao Art.1º que diz que é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã.

Dessa forma, as políticas referidas vêm contribuindo e oferecendo subsídios relevantes para um enriquecimento maior tanto das políticas quanto das práticas de educação inclusiva. Além, é claro, por conta da reivindicação de grupos e movimentos organizados para a defesa da inclusão. Na atual conjuntura política do município de Itapiúna, que está inserido entre as treze cidades que integram a região do Maciço de Baturité, a educação inclusiva também vem sendo discutida e tem ocupado maior espaço na agenda local e regional com a perspectiva de galgar avanços na melhoria da qualidade do ensino público.

Conforme aborda Costa Junior (2012), compactuando com ideias semelhantes às de Santos (2018), das quais se pode inferir que é notório e consensual que vivemos em uma sociedade complexa, arraigada pela contradição, dúvida, incerteza e assolada pelo avanço da tecnologia que ocupou muito espaço em nossas vidas. As informações circulam de modo rápido, nosso cérebro parece não suportar a avalanche de tudo que ocorre no mundo digital transformado em notícias, sejam elas boas ou ruins. Diante de todo esse processo de transformação e mudança, encontramos a figura do profissional do magistério, aquele que atua e luta diariamente através da política educacional em prol de uma sociedade mais justa e

igualitária, aquele que trabalha dentro e fora do ambiente escolar.

O papel desse profissional vem ganhando atribuições que transcendem o campo de atuação do ensino. A tarefa do professor se estendeu, não só em termos burocráticos, mas em várias outras funções exigidas pelo cotidiano escolar. O professor hodiernamente precisa também ser gestor, gerir com competência sua sala de aula; sendo que isso pode diminuir consideravelmente demais problemas administrativos da escola, levando-se em conta que o núcleo gestor dedica muito tempo com problema de indisciplina por parte dos educandos.

Diante de diversas atribuições demandadas ao professor, que é intermediar saberes em sala de aula com uma média de 40 alunos por turma – realidade recorrente da escola pública no Brasil e, aqui, caso específico do Estado do Ceará, faz-se necessário acompanhar e dar assistência a alunos com deficiência. É justamente sobre essa categoria que pretendemos discutir e compartilhar nossa experiência de professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará, precisamente da Escola de Ensino Médio Franklin Távora, na cidade de Itapiúna-CE.

A região do Maciço de Baturité conta com a 8.^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – (CREDE 08), com sede em Baturité-CE, nomenclatura recebida em 2008 através da adoção das novas políticas educacionais do Governo da época, antes, porém, chamava-se Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, adotando a mesma sigla.

Atualmente, a região conta com 25 (vinte e cinco) escolas de Ensino Médio, distribuídas entre os 13 municípios, dentre elas a Escola de Ensino Médio Franklin Távora, instituição ora especificada neste artigo. As 25 instituições escolares contemplam mais de 10 (dez) mil jovens na faixa etária entre 13 e 18 anos, cursando o Ensino Médio. Destaque para o município de Baturité com 1.851 alunos, seguido por Aracoiaba com 1.541 estudantes e em terceira posição ficando Redenção com 1.505 discentes, conforme censo escolar de 2019. O município com menor número de estudantes é Guaramiranga com 209, seguido por Acarape com 261 e Mulungu com 431 alunos. Os demais municípios mantêm uma média aproximada de 700 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio na região.

A Escola de Ensino Médio Franklin Távora, entidade pública de ensino regular, instituída pelo Decreto Estadual n. 11.493, de 17 de outubro de 1975, situada na já mencionada região do Maciço de Baturité, município de Itapiúna, Estado do Ceará, consoante informações obtidas junto à secretaria escolar, a referida instituição conta com 601 alunos regularmente matriculados em 2020, distribuídos nos turnos manhã e tarde, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite, sendo que a maior parte do público discente é

oriunda da zona rural do município. Desse total de matrícula, 23 são considerados alunos com deficiência, que varia entre visual, intelectual, física e Síndrome de Down. E maioria desses alunos apresenta como principal deficiência Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A instituição conta com 41 (quarenta e um) servidores em seu quadro funcional para atender a demanda de alunos matriculados. O corpo docente é constituído por 30 professores; dessa quantidade, 11 (onze) são efetivos e 19 (dezenove) são temporários, o que equivale a 2/3 (dois terços) do total de educadores. Dos 30 professores, quanto ao grau de formação, há apenas um mestre entre os efetivos e também um mestre entre os temporários. Os demais são graduados e com especializações em áreas distintas. E para fechar os 41 funcionários, 11 integram as demais funções necessárias ao funcionamento da escola, desde a portaria se estendendo pela cantina, auxiliar de serviços gerais, secretaria escolar e profissionais de apoio.

A escola é um espaço que pode ser conceituado das mais diversificadas formas; dentre as principais definições, pode-se inferir que é um ambiente que proporciona criatividade, compromisso, interação, autenticidade, cooperação, aliança, esperança, motivação, otimismo, dedicação, participação, atenção, planejamento, conexão, compromisso, altruísmo, respeito, resiliência, resistência e principalmente foco na aprendizagem. Percebe-se que a escola é o lugar de se aprender e de se absorver muitos saberes. Dentre tudo que foi citado que envolve a escola, ainda falta acrescentar muito mais atributos que acabam se tornando infinitos em virtude da grandeza que compõe esse ambiente. No entanto, também é válido ressaltar que é um lugar de contradição, assim como muito bem enfatiza Lima (2012).

É justamente nesse espaço da contradição que percebemos que há também as singularidades; os educandos vêm das mais distintas realidades, trazendo consigo seus diferentes hábitos e conhecimentos já adquiridos. Em meio a essa demanda também chegam à escola os alunos com deficiência, os quais precisam de profissionais qualificados e com experiência de como intervir de forma coerente diante da realidade apresentada.

É oportuno enfatizar que as atuais políticas públicas existentes no país, as que se dizem voltadas para educação inclusiva deixam a desejar, uma vez que cresce o número de pessoas com deficiência que procuram a escola. É notório que as famílias estão buscando apoio nas instituições que podem dar subsídios a esse tipo de público.

Considerando o exposto, o presente estudo objetiva investigar os desafios encontrados pelos professores de uma escola de Ensino Médio de Itapiúna em relação à Educação Inclusiva e demais profissionais que demonstrem interesse pela temática. Intenciona trazer algumas reflexões aos professores de Ensino Médio da referida escola, no sentido de

compreender o percurso de formação que se faz necessário para uma melhor forma de conhecer, planejar e interagir com todos os educandos na tentativa de aprimorar a convivência com as diferenças percebidas em sala de aula.

2. Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso – EC – que, segundo Pereira (*et al*, 2018, p. 70), caracteriza-se como “[...] uma metodologia de estudo de fenômenos individuais ou, processos sociais”. O estudo teve como *locus* investigativo uma escola de Ensino Médio do município de Itapiúna-CE, sendo que a pesquisa de campo foi realizada no final do ano letivo de 2019, com 15 professores das três áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), tendo como finalidade colher e analisar os dados para maior entendimento do assunto abordado.

Para a análise dos enunciados feitos por esses professores, recorreremos à perspectiva da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) que se refere a um acervo de técnicas voltado para a análise minuciosa dos conteúdos presentes nos dados empíricos e que manifesta “[...] um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*” (Bardin, 2011, p. 33). *Ibid* (2011) esclarece ainda que: “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos) (Bardin, 2011, p. 41). O foco recaiu, pois, sobre a análise dos significados, a partir do tema delineado nos limites desta pesquisa.

De acordo com Gatti (2007), a pesquisa é cerco em torno de um problema. O pesquisador sempre se intriga com diversas situações que na maioria das vezes são passivas de investigação, o que faz com que o investigador se utilize da intuição e da imaginação, além de experiências em virtude do contato com os problemas que pretende investigar. A autora acrescenta que a pesquisa não é na prática uma reprodução fria das regras que se vê em alguns manuais.

O trabalho adveio de nossas inquietações com a educação inclusiva com alunos da Educação Básica, especificamente nas turmas ditas regulares e, justamente na formação dessas turmas, presenciamos alunos com algum tipo de deficiência, seja auditiva, visual, Síndrome de Down e autismo como as mais comuns entre os casos. Diante das observações e inquietações de alunos com deficiência, na tentativa de integrá-los com os demais educandos que completavam as turmas, pensamos na realização deste estudo, tendo claro que compete à

escola, à equipe pedagógica e aos professores promoverem a inclusão social, respeitarem e acolherem as diferenças, promoverem o diálogo interdisciplinar, buscando articular os processos de ensino, os conteúdos ministrados, além do esforço de focar o ensino como o objetivo maior para todos, sem distinção.

Para Minayo (1994, p. 16), “o método é alma da teoria”. Assim, o percurso metodológico que traçamos para a realização deste estudo embasou-se na pesquisa de campo qualitativa, através de um questionário simples com professores do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Franklin Távora, que fazem parte das áreas do conhecimento – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – os quais se dispuseram a participar como colaboradores da pesquisa. Enfatizando que de um total de 30 professores, apenas 15 responderam ao questionário, tendo como participação por área a seguinte proposição: 07 professores integrantes de Linguagem e Códigos, 05 professores da área de humanas e apenas 03 professores da área de Ciências da Natureza.

Os professores colaboradores apresentam tempo de magistério entre 06 meses e 23 anos de experiência com a arte de ensinar. Sendo 08 do sexo masculino e 07 do sexo feminino, desse total de participantes, apenas 04 são efetivos e os demais são temporários, o que nos causa preocupação, pois o trabalho pedagógico para que possa apresentar êxito, faz-se necessário contar com uma maior quantidade de professores efetivos, professores que fiquem à disposição da escola, mas a realidade da educação pública é completamente o oposto: uma minoria é efetiva e uma maioria esmagadora fica na escola um ano e não sabe se permanece no exercício seguinte.

Como ponto norteador de nosso estudo, preparamos um questionário simples, conforme frisado, contendo apenas cinco questões básicas, as quais se tornaram peças-chave para coletar dados. Foi indagado aos professores sobre o que acham da educação inclusiva, se os profissionais possuem algum conhecimento na área de educação inclusiva, os desafios em preparar atividades para esse público e como percebem o desempenho desses educandos no processo de inclusão. Conforme as respostas efetuadas pelos docentes da referida escola, adentramos nas reflexões teóricas, análise e discussão dos achados.

3. Educação Inclusiva no Ensino Médio: algumas reflexões

A discussão teórica deste estudo transita nas categorias Educação Inclusiva e Ensino Médio, permeada pelo contexto da Escola de Ensino Médio Franklin Távora, na cidade de Itapiúna, integrante da CREDE 08, Maciço de Baturité, Estado do Ceará.

Compreendemos que, durante muito tempo, na Região do Maciço de Baturité não havia instituição de ensino superior público. Recentemente – desde 2010 – passamos a contar com a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e a Faculdade do Maciço de Baturité FMB – credenciada pela Portaria n. 160 de março de 2015, também contamos com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE, em Baturité e Guaramiranga. Antes, tivemos o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maciço de Baturité - IMBA. A educação superior da região, na década de 1990, aconteceu prioritariamente via Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité – IMBA, localizado em Baturité e funcionando como campus avançado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), com sede no município de Quixadá.

No que diz respeito à formação docente, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), instituição ligada à Universidade Estadual do Ceará (UECE) era praticamente a única responsável por formar os professores da região. Formação considerada ideal para o ensino regular.

Com o ingresso de alunos com algum tipo de deficiência se tornando crescente nas escolas, surge uma preocupação a mais com essa formação antes obtida. Sabe-se que em muitas escolas não há material humano capacitado, formado para lidar com a educação inclusiva. É justamente sobre essa categoria que fazemos algumas considerações tendo por base as pesquisas de especialistas da área.

Para Mantoan (2006), a luta pela inclusão escolar se caracteriza como um movimento social articulado, o qual exige igualdade e meios mais equitativos. Segundo a autora, esse movimento está ligado a sociedades democráticas, as quais estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades. Dessa forma, a inclusão propõe justamente a desigualdade de tratamento como meio de devolver uma igualdade que foi segregada no ensino especial e regular.

Conforme diz Schlunzen (2011), o debate acerca do processo de inclusão de Pessoas com Deficiência (PDs) tem se tornando tema de investigação de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Conforme estudos da autora, o marco histórico que evidencia esse relevante assunto, encontra-se precisamente demarcado na década de 1990, a qual é caracterizada mundialmente pela valorização da educação e, em especial, a formação docente. Desta forma, pode-se acrescentar que as políticas voltadas à área da Educação Especial, encontram relevância em diversos países, entre os quais, pode-se incluir o Brasil.

Schlunzen (2011) destaca como ápice desse processo de evolução da educação

inclusiva, o direcionamento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no país (Brasil, 2011) em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 Brasil, 1996), como sendo o principal instrumento em termos de legalidade, propiciando implantação de Decretos como o de n. 6.571/08 dentre outros que vieram legitimar uma situação a qual já deveria ter sido percebida e amparada há muito tempo, uma vez que o processo educacional não possibilita resultados a curto prazo no ensino regular, imagina-se em um tipo de público que requer cuidados extras em virtude da particularidade que cada criança com deficiência necessita.

Ainda segundo Schlunzen (2011), hodiernamente é incontestável a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, tanto do ponto de vista histórico, teórico, como também jurídico, pois já se tornou frequente a intervenção do Ministério Público no sentido de apoiar reivindicações e de endossar a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Para garantir o direito à inclusão respeitando e considerando as particularidades e singularidades de cada aluno com deficiência, temos a LBI nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Consta no Art.27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda sua 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.

Mediante nossas evidências em relação a alunos com deficiência na escola pública no ensino regular, tornou-se possível perceber que muito se precisa ser feito para que essa inclusão possa realmente proporcionar o resultado que todos esperam. Faz-se necessário a escola juntamente com as políticas voltadas para esse fim, estabelecerem metas que possam propiciar igualdade para todos, dessa forma:

Parte-se da premissa de que uma educação inclusiva garante a toda e qualquer pessoa os seus direitos de estudar e, acima de tudo, de aprender. No entanto, é necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar e, abra-se as possibilidades de parcerias para que tal direito não se constitua em um peso ou tarefa impossível de ser executada, mas que se caracterize como uma oportunidade de aprendizagem para todos (Schlunzen, 2011. p. 149).

É com essa forma de pensar que pretendemos colaborar com os professores que atuam na Educação Básica e, em especial, com alunos que apresentam algum tipo de deficiência que algo precisa ser feito, pelo menos a maneira de olhar para esses jovens, faz-se necessário mudar. Sempre colocamos a culpa no outro por ser mais óbvio e fácil de nos desvincularmos

do problema.

O processo de inclusão em termos históricos passou por diferentes momentos, até chegar ao atual que ainda precisa de muitos ajustes. Segundo Schlunzen (2011) esses momentos são assim caracterizados: a fase da exclusão – considerada a primeira – bem anterior ao século XX, período esse que considerava os deficientes indignos de educação. Em seguida veio a segunda fase, a qual se caracterizou pela segregação, por volta de 1950, começava a se pensar a possibilidade de educação para deficientes através de escolas especiais, o que ocasionou na época uma divisão no sistema educacional brasileiro em educação comum e educação especial. Depois já em 1979, veio a terceira, denominada de fase da integração, a qual se caracterizou por iniciar uma mudança filosófica nas escolas regulares que passaram a aceitar crianças e adolescentes deficientes na classe comum e por último a quarta, que foi considerada a fase da inclusão. Tal fato ocorre por volta de 1980, foi a partir desse momento que se tem início o processo de discussão que almejava compreender que seria a escola que precisava se adaptar à realidade do aluno, buscando alternativas para incluí-lo.

Conforme já mencionado anteriormente, foi somente na década de 90 que a educação inclusiva ganha maior evidência. Contudo, percebemos que além de ser um assunto que veio tardiamente obter seu espaço no sistema educacional brasileiro, também é consensual o descaso com que muitos dos governantes conduzem as políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência (Mantoan, 2006).

Expandindo o diálogo com Ibid (2006), verificamos que algumas pessoas, inclusive, até autores chegam a afirmar que pelo simples fato de inserir alunos com deficiência em salas comuns, já se pode considerar que a educação inclusiva acontece de forma significativa. E sabe-se que não é somente fazer com que o aluno com deficiência esteja na sala, faz-se necessário pensar em uma série de atividades que possa contribuir com uma evolução desse aluno.

Por outro lado, há também aqueles que integram a linha dos pessimistas ou descrentes, os quais consideram que educação inclusiva não acontece, pois têm como justificativa o fato de que os estudantes considerados “normais” não obtêm o êxito esperado, imagine-se alunos com deficiências. No entanto, existem aqueles que:

defendem a educação inclusiva como um processo gradual de ampliação do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, construindo com e pela participação contínua e intensiva de vários agentes e agências sociais para que esse fim seja alcançado (Mantoan, 2006, p. 44).

Compartilhando da mesma ideia, evidencia-se o compromisso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), que busca garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos indistintamente, também fazendo parte da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual tem por meta criar o desenvolvimento sustentável em que as pessoas possam se sentir fazendo parte de um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo.

Desta forma, isso aglutinado ao pensamento de outros autores pode ser enquadrado em um quarto nível de pensamento, assim colocado por Mantoan (2006), autores esses que defendem a possibilidade de ruptura, passando a acreditar em uma única educação a qual se responsabilize pela aprendizagem e um saber igual para todos.

Constata-se um crescimento do número de alunos com deficiência nas escolas públicas brasileiras, sobretudo a partir de 1990. No entanto, junto com esse crescimento vem a falta de qualificação profissional para atender a demanda.

Em relação à formação de professores, Mantoan (2006), fazendo alusão ao que estabelece o Art. 58 da LDB, o qual deixa claro que para lecionar na educação inclusiva, o profissional precisa ter especialização adequada em nível médio ou superior. A pesquisadora faz uma reflexão relevante ao relatar que a orientação geral do magistério é a educação superior para as demais áreas e para a educação inclusiva, admite-se formação em nível médio. A observação é pertinente, pois se trata da formação de um profissional que, além do domínio das habilidades exigidas, deverá ter uma qualificação para atuar na educação especial.

Entendemos que a formação do professor deve ser um compromisso das políticas públicas, através do próprio sistema educacional, assim também como do próprio profissional que deve estar sempre em busca de uma melhor qualificação. Dessa forma torna-se propício assegurar maior eficácia às novas propostas de ensino, assegurando maior desempenho nas atividades que envolvam a educação inclusiva. Independente de que o profissional do magistério seja da educação inclusiva, sua formação deve ser contínua, uma vez que ensinar é uma forma também de aprender (Freire, 2006), mas que exige do educador dedicação, pesquisa e resiliência diante das mais diversas discrepâncias no atual sistema de ensino brasileiro.

Segundo Mantoan (2006), o professor precisa ser capaz de analisar o domínio de conhecimento de seus alunos, as diferenças e as necessidades durante o processo de aprendizagem, bem como elaborar atividades diversificadas, criar ou adaptar materiais e principalmente perceber na avaliação de seus educandos informações úteis para o

aprimoramento de seu planejamento estratégico da sala de aula. A pesquisadora acrescenta ainda que todo plano de ação voltado à formação deve servir para que os profissionais da educação se tornem aptos a atender a demanda existente na escola e, principalmente, que esse educador possa absorver conhecimentos que sejam suficientes para ultrapassar a aceitação de que a classe comum é uma necessidade educacional da pessoa com deficiência e não um mero espaço que serve apenas à socialização.

Para Carvalho (2012), as dificuldades em relação à educação inclusiva ainda são perceptíveis, considerando detalhes aparentemente simples como, por exemplo, o próprio espaço físico da sala de aula, que na maioria das vezes não apresenta uma estrutura ideal. Há pouco material de pesquisa disponível nas escolas, que de certa forma causa uma escassez de material didático, até mesmo o espaço físico para o professor se movimentar é restrito, devido a quantidade exacerbada de alunos por turma, ruídos, falta de ventiladores, luminosidade nem sempre adequada, ausência de computadores, enfim, uma gama de empecilhos dificultam o bom desempenho das aulas e conseqüentemente prejudica a aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, a maioria dos professores que trabalham na rede pública de ensino, se queixam dessas condições e principalmente em atender as diferenças individuais de seus alunos. Seria também de fundamental importância a presença de um professor auxiliar especializado em educação inclusiva, especialmente em salas de aula em que tivesse a presença de alunos com alguma deficiência.

Segundo Carvalho (2012), para pensar em uma educação com um propósito de se tornar inclusiva, faz-se necessário mudar o contexto escolar de forma urgente a fim de promover ações comunicativas entre sujeitos que nela estão permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, assim como também apontar caminhos para as devidas transformações.

Ibid (2012) aponta para três níveis os quais delineiam a educação brasileira, que segundo a pesquisadora os denominou de nível macropolítico – que se refere ao sistema educacional, nível mesopolítico – onde está inserido a instituição escolar e o nível micropolítico que é a sala de aula. Portanto, todo projeto pedagógico deveria ser pensado em sintonia com os três níveis aqui explícitos pela pesquisadora. Muitas vezes a ideia surge no nível maior e é enviado para o menor sem sequer ouvir quem está executando a tarefa do dia a dia. O que quer dizer que muitos projetos são colocados de cima para baixo sem a devida participação de quem vai executar.

Sendo assim, estamos com um novo cenário educacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), que traz para as escolas a tarefa de rever o formato das aulas e avaliações olhando para os alunos. Busca ampliar as possibilidades para que as escolas

encontrem novas alternativas para ensinar a todos. Desta forma, dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, que segundo Ferraresi (2018) são: propiciar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido; manter a motivação e permanência dos estudantes na escola.

Levando em consideração tudo isso, elaborar um plano pedagógico para as escolas será um desafio diferente. Muitos paradigmas deverão ser quebrados para entrarmos em uma outra dinâmica da educação. E essa mudança precisa começar com o professor rompendo seu próprio método de ensinar, percebendo a educação além do desempenho no boletim.

Elaborar estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva, considerando as 10 competências da Base Nacional, será um desafio para gestores e professores, no entanto se faz necessário romper com determinados paradigmas. Dessa forma, entendemos que os alunos com deficiências que chegam ao Ensino Médio sabem se comunicar, trazem autonomia, criatividade, abertura ao novo, responsabilidade e colaborativismo.

Outro desafio a ser discutido tomando por base o que relata Mantoan (2006), diz respeito a situação de que nenhuma família se prepara para ter uma criança com deficiência, é comum que desejemos ter filhos saudáveis e com grandes chances de enfrentar os desafios da vida, mas quando isso não acontece, é necessário que a família caminhe junto com a escola, trabalhando no desenvolvimento da autonomia e a socialização da pessoa com deficiência. No ensino médio essa parceria é essencial para conhecimento prévio dos alunos, uma vez que a quantidade de alunos é bem maior que nas séries iniciais. Para cada disciplina, professor diferente, isso justifica as dificuldades de se trabalhar os mecanismos de aprendizagem com esse tipo de público. Portanto, Mantoan (2006) evidencia que os pais podem ser os grandes aliados na reconstrução de uma nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação e reinvenção da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências.

Após realização das perguntas e catalogação das informações transcritas nas falas dos professores, percebemos algumas divergências entre as respostas e algumas observações realizadas com alunos que apresentam deficiência na mencionada escola. O maior desafio detectado pelos professores diz respeito à dificuldade de alfabetizar no Ensino Médio, em virtude da maioria de alunos com deficiências chegar ao Ensino Médio sem o devido domínio da leitura e a da escrita, só sabe fazer o prenome, alguns só fazem rabiscos, no nível pré-silábico, outros com dificuldade motora fina, ampla e interação social, no entanto apesar das fragilidades, percebemos potencialidades nesses alunos. Diante do que se percebeu,

constatamos turmas superlotadas com dois ou três alunos com deficiências incluídos. Também é interessante reconhecer existência de barreiras à efetividade desse paradigma.

A importância de se discutir e refletir acerca das narrativas dos professores participantes nos dá relevantes elementos os quais julgamos válidos para subsidiar futuras pesquisas.

Em relação à opinião desses professores acerca de como é percebida a educação inclusiva na escola de Ensino Médio Franklin Távora, trouxeram como contribuição dos sujeitos as seguintes falas:

É uma educação em construção, feita sem uma ordem de inclusão pensada. O Estado não prepara os professores para refletir sobre o que significa incluir e como conviver com as diferenças próprias dos incluídos. É uma inclusão apressada e sem condições concretas para a tarefa. (Professor1 CH).

Tem tido uma evolução bastante significativa em termos de socialização, já no que diz respeito ao cognitivo, ainda há muito o que melhorar na parte de informação e formação. Há um sentimento de impotência por não sabermos como trabalhar, atingir a cognição desse público. (Professor7 CN).

A educação inclusiva dentro da escola é de grande importância pois, promove a interação entre os alunos com qualquer tipo de deficiência as turmas regulares de ensino. Desta forma, insere o aluno à comunidade escolar e estabelece a diversidade na mesma. (Professor7 de LC).

Acontece de forma parcial, os professores no geral apresentam uma boa vontade e interesse, porém em muitas situações falta formação pedagógica adequada e ausência de tempo pelas inúmeras tarefas e projetos que o professor tem que desenvolver. (Professor2 CH).

Segundo os professores entrevistados, a educação inclusiva acontece de forma parcial, deixando a desejar em diversas situações, principalmente em relação à formação do profissional, pois se trata de uma lacuna a ser preenchida junto aos docentes que integram à escola. Percebeu-se que há determinação por parte dos educadores, no entanto, faz-se necessário uma melhor formação para os professores como curso de libras e mais leitura

acerca do assunto. Conforme relato dos entrevistados, apenas uma minoria fez algum curso relacionado à área, a maior parte dos professores disse não ter nenhuma formação específica na área de educação inclusiva.

Ficou evidente a carência na parte de formação dos professores e também quanto à lacuna de um profissional auxiliar que deveria estar desenvolvendo um trabalho de grande relevância no interior da sala de aula juntamente com o professor de cada disciplina, considerando que se trata de um processo legal, assim relata Braga (2019), ao salientar que a Lei 12.764/2012, a qual criou o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), legitima esse profissional como uma espécie de cuidador para auxiliar os alunos que necessitam de um apoio extra para melhor desenvolver suas atividades.

Tanto para um professor em início da profissão, quanto para um professor que já conta com bastante experiência no ramo do magistério, caso específico da escola em evidência, que entre os sujeitos entrevistados detectamos professor em início de carreira e professores com 23 anos de experiência no magistério. Conforme ressalta Silva (2014), essas alternâncias relacionadas ao tempo de profissão, não deixa de ser uma situação de aflição quando nos deparamos com o desconhecido. Mediante o que percebemos, a educação inclusiva na Escola Franklin Távora, é vista como algo a ser aprimorado e melhor estudado, pois conforme se pode verificar na fala de um dos sujeitos, trata-se de uma inclusão aligeirada e sem as devidas condições de ser realizada consoante define a Lei.

Indagamos em relação às atividades pedagógicas propostas pelos professores para os alunos com deficiência. Podemos detectar que muitos professores não conseguem fazer atividades com os discentes em virtude de uma série de fatores os quais são identificados nas falas dos sujeitos:

Nós recebemos e acompanhamos os trabalhos e atividades desenvolvidas no âmbito de suas competências e habilidades. Também elaborei atividades específicas: exercícios em sala, quando é possível. (Professor3 de CH).

Pela falta de formação torna-se muito complicado a realização de atividades pedagógica pelas especificidades de cada deficiência. Nesse caso, procuro envolvê-los em atividades em equipe para trabalhar pelos menos a socialização. (Professor4 CH).

Infelizmente a superlotação das turmas torna complexo a realização de algumas atividades. Mas instigar o diálogo é sempre um dos caminhos. (Professor12 LC).

Difícilmente é possível realizar tarefas específicas, visto que possuímos turmas bem numerosas. (Professor13 LC).

Raramente, tenho dificuldade para criar algo novo em relação aos deficientes. Mas faço trabalhar em grupo e vejo o comportamento e a participação deles. (Professor 9 CN).

E como última pergunta, buscamos saber junto aos professores como eles avaliam o desempenho dos alunos com deficiência regularmente matriculados na Escola Franklin Távora. O cenário vivido em de sala nos leva a refletir situações externadas pelos sujeitos inseridos na pesquisa, tais como:

Através dos trabalhos e atividades, na parceria com as acompanhantes, nas avaliações e produções em duplas de trabalho. É uma atividade difícil: as salas comportam até mais de 50 alunos e os desafios são enormes. (Professor5 CH).

Na socialização tem sido bem positiva. Isso tem sensibilizado o convívio social entre pessoas diferentes. No campo cognitivo, por não entender como se dá essa evolução, não tenho uma opinião sobre tal. (Professor10 CN).

Cognitivamente não consigo avalia-los, mas no processo de socialização é notório o avanço significativo desses alunos, visto que, com o passar dos dias eles conseguem interagir muito bem com os outros alunos e professores. (Professor8 CH).

De forma positiva. Percebo uma evolução significativa desde quando eles chegam até o último ano na escola. Eles saem mais seguros, participando, atuantes, críticos'. (Professor7 CH).

Avalio de forma satisfatória, pois se percebe a cada dia um crescimento significativo de todos, no que se refere ao comportamento e o conhecimento cognitivo adquirido. (Professor14 LC).

São estudantes que no decorrer do tempo que passam aqui adquirem alguns avanços no quesito comportamento e relacionamentos, porém pouco desenvolvimento de aprendizagem. (Professor11 CN).

Percebemos na fala dos professores entrevistados a dificuldade que a maioria encontra para desenvolver atividades que possam ser úteis aos alunos com deficiência. Vários fatores foram elencados pelos educadores desde o espaço físico, salas com uma quantidade de alunos superior à média e extrema dificuldade em elaborar tarefas específicas. Visando promover oportunidades educacionais diversas para que os alunos acompanhem o currículo, faz-se necessário fortalecer a parcerias dos professores das salas de aulas comum com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais de apoio, para uma implementação de novas práticas docentes que favoreçam à perspectiva inclusiva, com determinação dos envolvidos no processo de ensino, visando maior participação e objetivando o progresso de todos, conforme viabiliza Silva (2014).

Em relação à avaliação que os professores fazem acerca do desempenho dos alunos com deficiência, percebeu-se que, cognitivamente, não é possível avaliá-los de forma positiva. O que ficou evidente foi a evolução desses alunos no quesito socialização. Pode-se considerar uma posição unânime por parte dos entrevistados em afirmarem que é notória a interação desses alunos no decorrer dos três anos em que eles permanecem na escola.

4. Considerações Finais

A discussão evidenciada neste trabalho nos leva a refletir que os estudos relacionados à educação inclusiva não se esgotam com cada pesquisa concluída e com cada publicação realizada. Percebe-se que se trata de uma categoria que precisa ser explorada, buscando ampliar o campo de pesquisa que contempla essa área. A necessidade de investigação se torna mais evidente na medida em que se observa um crescimento considerável de alunos com deficiência procurando a escola. Antes, porém, os pais desses alunos preferiam deixá-los em casa, excluindo-os do convívio social. Na década atual, um crescente número de alunos que se enquadra nessa categoria está encontrando na escola uma forma de desenvolver algumas habilidades.

Para que esses alunos possam obter da escola uma melhor *performance* em termos de crescimento como pessoa, faz-se necessário que o professor, mesmo que não tenha uma formação específica para área, como ficou evidente entre os entrevistados, olhar para esse educando de forma acolhedora, igualitária, percebendo o que há de valor nele. A deficiência não o diminui, nem tampouco o diferencia dos demais, afinal todos são diferentes.

A inclusão não consiste apenas em efetuar a matrícula do aluno com deficiência na instituição escolar, mas sim todo um processo de criar, reunir, agregar os educandos de um modo geral, independentemente de sua condição, fazendo com que juntos tenham sucesso na aprendizagem. É relevante buscar uma mobilização na escola para que todos os alunos se sintam inseridos nas ações propostas como reuniões, palestras, cursos, jogos, danças, músicas, teatro etc.

Logo após os desafios apontados, algumas preocupações e intrigas passaram a nos perseguir. Sabemos que o professor já é responsável por um fardo enorme que se chama burocracia. Mesmo diante do grande avanço da tecnologia, o profissional da educação ainda se depara com muitos formulários para serem preenchidos. Isso consome muito tempo do professor, percebe-se que mais atividade vem sendo adicionada de forma sorrateira à carga horária do educador, múltiplas atribuições lhe acompanham por mais tempo, mesmo estando fora do ambiente escolar. Portanto, com a inserção de alunos com deficiência em salas numerosas, conforme evidenciado nas falas dos sujeitos, sem uma formação específica para atuar, sem um espaço físico adequado, sem material pedagógico necessário para aplicação de atividades, a inclusão nesses termos deixa de ser a principal responsável por algumas políticas voltadas para esse fim e passa a ser um grande desafio para todos que estão envolvidos no processo.

Nosso propósito foi detectar os principais desafios encontrados pelos professores diante da inclusão de alunos com deficiência na Escola de Ensino Médio Franklin Távora. Constatou-se, que o desafio que mais nos impactou conforme explicitado, por exemplo, foi a falta de formação específica na área, além de espaço físico, atividades propostas etc. Diante de tantos desafios, além da falta de formação específica, o de alfabetizar no ensino médio, caracterizou-se como um dos mais preocupante, uma vez que o professor não pode se tornar um alfabetizador diante das circunstâncias. O professor tem necessidade de uma formação contínua, em virtude de exigências da própria profissão, imagine-se esse professor, sem um auxiliar que própria lei garante, tendo que se deparar com diferentes situações numa mesma sala, onde ele tem alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, alunos com deficiências e não alfabetizados.

O desafio dos professores é perceber e apoiar cada um dos alunos com deficiências, em suas especificidades, promovendo várias situações de interação em pares, para desenvolver a autonomia de todos, em diferentes atividades, de modo a propiciar uma melhor transformação de sua prática e ampliar suas aprendizagens. Alunos com deficiências distintas aumentam ainda mais os desafios para quem está diante da sala de aula.

Faz-se necessário que esse profissional se qualifique, mesmo não encontrando tempo para isso, pois diante dos avanços da própria ciência, o ser humano nasce com potencialidades para aprender e o professor ainda é um dos grandes responsáveis para desenvolver nesse aluno, independentemente de sua deficiência, mecanismos que possam fazer crescer como ser que aprenda e interaja dentro de uma sociedade que exige demasiadamente daquele que busca fazer a diferença.

Portanto, enquanto pesquisadores, acreditamos que mais discussões em nível local e regional possam ser colocadas em pauta com o intuito de alinhar a pesquisa com a prática docente, despertando nos educadores uma forma crítica e consciente de trabalhar a educação inclusiva com os alunos do ensino médio, iniciando a pesquisa ainda no ensino fundamental, buscando investigar através de pesquisas futuras quais transtornos são mais agudos e quais implicam em maior ou menor índice de aprendizagem.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Braga, W.C. (2019). *Educação Inclusiva e educação especial: perspectiva na aprendizagem escolar* / Robéria Vieira Barreto Gomes, et al. (org.) – Fortaleza: Impresse, 29-46.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDINE.

Brasil. (2015). Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.

Brasil. (2013). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara.

Carvalho, R. E. (2012). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*, (5a Ed.), Porto Alegre, Mediação.

Ceará. (2019). 8.^a Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação. Apresenta um panorama geral da educação do Maciço de Baturité-CE. Recuperado de <<https://crede08.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>>.

Ceará. (2019). Secretaria de educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará; educação infantil e ensino fundamental – Fortaleza: UNDIME-CE, SEDUC.

Costa J. H. L. (2012) *Tempos Digitais – Ensinando e Aprendendo com Tecnologia – Brasil* Edufro. Porto Velho, RO.

Ferraresi, S. (2018). *As novas contribuições da Educação Inclusiva – Base Nacional abre possibilidades para ampliar cultura de inclusão na escola - Inclusão na Escola*.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2007). *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil – Brasília*, Livro Editora.

Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*/Maria do Socorro Lucena Lima – Brasília: Liber Livro, 172 p. (Coleção Formar).

Minayo, M. C. S. (1994). (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Mantoan, M. T. E., et al. (2006). *Inclusão escolar pontos e contrapontos*, (5a Ed.) São Paulo, Summus.

Pereira, A. S., et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Santos, B. S. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Schluzen, E., et al. (2011). *Inclusão escolar, marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escola para pessoas com deficiência*. IN: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Silva, L. G. S. (2014). *Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma educação sem exclusões – 1.ed.* São Paulo, Paulinas.

Unesco. (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris, UNESCO.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

João Pereira da Silva – 50 %

Maria de Fátima de Assis Viana – 25 %

Ana Cristina de Moraes – 25 %