

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aldine Sobrinho dos Santos*

Alessandra Araújo Landin Pinto

Rafaela Cibelly Pereira Pimentel

Orientadora: Jaqueline de Araújo dos S. da Silva**

IESAP-AP

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar como está sendo proporcionada a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscou-se fazer uma análise sobre as políticas públicas de formação continuada desenvolvida pelo Núcleo de Educação Especial, o apoio da coordenação pedagógica das escolas e, sobretudo a concepção dos professores na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa foi baseada, na abordagem qualitativa, do tipo descritivo. Os resultados evidenciam uma posição favorável à inclusão e ao reconhecimento da importância da formação inicial e continuada de professores como elemento fundamental nesse processo. No entanto, os docentes demonstraram sentimentos de angústia, medo, ansiedade e impotência diante das dificuldades, assim como evidenciam a falta de apoio necessário para atuarem na educação inclusiva.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Professor. Escola.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como ponto de partida a reflexão sobre a formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva. A ideia de trabalhar esse tema surgiu da necessidade de conhecer mais sobre a formação do professor para

*Acadêmicos do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ensino Superior do Amapá/AP, E-mail: aldinesobrinho@bol.com.br; alessandralandin73@gmail.com; rfinha21@hotmail.com.

**Pedagoga. Especialista em Psicologia da Educação: ênfase na psicopedagogia preventiva/PUC-MG e Educação Especial/UNIFAP-AP, Docente do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ensino Superior do Amapá-IESAP/AP, onde ministra as disciplinas Psicologia da Educação e Psicodinâmica Infantil, E-mail: enijaque@hotmail.com.

trabalhar com aluno deficiente na escola regular. Pois no período do estágio supervisionado, detectou-se que alguns professores não tinham preparo para trabalhar com o grande desafio do processo da inclusão, em virtude de não encontrar apoio da coordenação pedagógica e não possuírem mínima formação em educação inclusiva. Isso levou a reflexão sobre a qualidade da educação oferecida pelos professores em sala de aula.

Atualmente a formação do professor é um desafio que a escola coloca para a efetiva inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devido à falta de preparo de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. É comum ouvir de muitos professores que não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula.

Quando se trata da inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno no ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Partindo desses pressupostos, este estudo baseia-se na seguinte questão problema: Como ocorre o processo de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da educação inclusiva?

Sendo assim, o presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, para nortear as questões oriundas da problemática existentes em muitas escolas, devido à qualificação técnica dos professores para atuarem nesta área da educação. Hoje, a inclusão dos alunos nas escolas de ensino regular é amparado por Lei, com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

Vale ressaltar que, a pesquisa teve como objetivo geral, o esclarecimento da atual situação da formação do professor na perspectiva da docência para educação inclusiva, assim como a função do coordenador pedagógico e da responsabilidade do Núcleo de Educação Especial como apoio e incentivo nesse processo de formação do professor.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica em razão dos objetivos específicos que, foram o de levantar subsídios para melhor compreender a formação do professor para a implementação da educação inclusiva, assim como descrever a percepção do professor em relação a esse processo, identificando possíveis dificuldades para

realização de sua prática e ao mesmo tempo, conhecer e compreender a formação inicial e continuada ofertada aos professores na perspectiva da educação inclusiva.

O marco teórico desta investigação se fundamenta a partir das postulações oferecidas por teóricos como: Mantoan (2006), Machado (2009), Oliveira (2009), Oliveira e Porto (2010), Pimentel (2012), Sampaio e Sampaio (2009) e outros, que abordam a formação continuada na perspectiva de educação inclusiva e a posição entre os atores educacionais perante as políticas públicas, haja vista que, a inclusão é um caminho sem volta, e os professores precisam acompanhar este processo, caso contrário haverá somente a integração desse aluno, ficando distante do contexto inclusivo.

Destarte que, estudos dessa natureza possam fazer parte do bojo de pesquisa que auxiliem a escola a participar da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária, que valorize os indivíduos em sua singularidade, com seus limites e potencialidades, contribuindo assim, como instrumento de apoio à educação inclusiva, através da difusão de referências que defendam esta perspectiva.

1 METODOLOGIA

1.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Para pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, por acreditar que essa abordagem possibilita ao pesquisador compreender melhor o objeto de estudo. Já que por meio da observação permite a extração de pistas sobre a concepção do objeto de estudo, e posteriormente, a análise minuciosa, uma espécie de recorte da realidade capaz de desvendar as concepções dos envolvidos na pesquisa, haja vista que o processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010).

Assim, o foco da pesquisa deu-se na formação do professor inicial e continuada, analisando as contribuições do coordenador pedagógico e do Núcleo de Educação Especial-NEEs.

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, pois conforme Prodanov e Freitas a referida pesquisa:

Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas

padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. “Assume, em geral, a forma de Levantamento” (2013, p.52).

Ela trabalha com o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado de acordo com as hipóteses estabelecidas pelo pesquisador; “qualidade é uma propriedade de ideias, coisas e pessoas que permite que sejam diferenciadas entre si de acordo com suas naturezas” (MEZZAROBA e MONTEIRO, 2008, p.110), em que a compreensão das informações é feita de modo mais geral e inter-relacionada com fatores diversos, dando preferência a contextos, fenômenos, tópicos, conceitos; também pode possuir, de forma secundária, conteúdo descritivo e utilizar dados quantitativos incorporados nas análises.

1.2 LÓCUS DE PESQUISA

Para a escolha das escolas a serem pesquisadas, levou-se em consideração os seguintes critérios: são escolas reconhecidas pela comunidade como escola inclusiva que visa à política da educação inclusiva e tem vários alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados e frequentes.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em 10 (dez) escolas no município de Macapá, que teve como finalidade auxiliar-nos na contribuição para a solução da problemática em relação à formação continuada dos professores para o exercício da docência no processo da educação inclusiva, nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram entrevistados vinte (20) professores do ensino regular, seis (06) Coordenadores Pedagógicos e uma (01) Coordenadora do Núcleo de Educação Especial da Coordenadoria de Educação Específica da Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa são identificados como: Professor do Ensino Fundamental P1, P2... P20, Coordenação Pedagógica CP1 CP2... CP6 e Coordenadora do Núcleo de Educação Especial – CNEESP.

1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto aos instrumentos, para coletar os dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, pois a quantidade de professores participantes da pesquisa é pouca e segundo Pádua:

O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até iniciativas, que o entrevistado fale livremente sobre o assunto que vão surgindo como desdobramento do tema principal (2004, p.70).

É um meio que permite a relação direta entre entrevistando e entrevistado, possibilitando maior interação, visando à espontaneidade.

Vale ressaltar, que na pesquisa de campo, o pesquisador está inserido num ambiente próprio, nesse caso uma escola do ensino fundamental em que há profissionais que atendem alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, as entrevistas foram transcritas, agrupando-as conforme as respostas dos participantes da pesquisa, bem como interpretadas, subsidiando uma relação com os teóricos abordados durante o trabalho. No processo, foram feitas análises, sobre como estava ocorrendo à formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva, bem como, um levantamento dos principais desafios, problemas e soluções encontrados por estes profissionais no âmbito educacional.

1.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A apreciação dos dados coletados foi realizada a partir de uma leitura, descrição e análise das entrevistas obtidas, propostas pelo caráter qualitativo da pesquisa. A interpretação está ligada à análise, sintetizando os dados e entendendo-os em relação aos objetivos gerais e específicos dos traçados para a pesquisa.

A partir da análise, pretende-se comprovar e/ou confrontar as teorias científicas apresentadas, levando-se em consideração as hipóteses levantadas sobre o problema pesquisado. Como procedimento metodológico para análise do material empírico, escolhemos a Análise de Conteúdo, empregada para descrever e interpretar o conteúdo levantado, ou seja, por intermédio das entrevistas.

De acordo com Bardin a Técnica de Análise de Conteúdo, utilizada para descrever e interpretar os conteúdos levantados, procedeu-se por intermédio dos questionários. Diante da natureza da pesquisa, a mesma irá decorrer a esse tipo de análise, pois possibilitará reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, tendo assim um melhor resultado da hipótese e problema de pesquisa (1977).

Portanto, a interpretação dos dados nos proporcionou a sistematização da análise por categorias da Coordenação do Núcleo de Educação Especial; Coordenação Pedagógica e Professores das escolas.

2 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

2.1 COORDENAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NEEs

Diante do momento atual, em que o processo de inclusão escolar toma força no país, sentimos a necessidade de conhecer melhor a representação do Núcleo de Educação Especial-NEEs, na pretensão de conhecer as políticas públicas, no que tange o acesso a formação continuada para os professores das escolas do Estado.

Entende-se que o NEEs tem um papel importante no processo de inclusão nas escolas, e deve promover e garantir uma formação de qualidade para todos, proporcionando, dessa forma, um atendimento especializado para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na garantia dessa formação Oliveira e Porto (2010, p.35) citam que:

Em 2003 foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: “direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos”, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade.

Diante dessa implementação o Estado não consegue alcançar a sua meta, visto que esta formação foi viabilizada pela Prefeitura Municipal de Macapá, onde a maioria dos professores era da rede municipal e não estadual.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao

contextualizar as circunstâncias históricas da produção dentro e fora da escola. Em face disso, várias ações vêm sendo empreendidas nos sistemas educacionais, principalmente nos últimos anos, sob a “bandeira” da educação para todos, da inclusão de todos na escola regular. Para Martins:

Muitos cursos e eventos vêm sendo realizados, porém, podemos observar que, muitas vezes, essas ações não se desvinculam da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas (2012, p. 34).

Em vista disso, para que ocorra a implantação de fato, da formação permanente aos professores para a atuação na inclusão escolar, faz-se necessária que o Núcleo de Educação Especial considere como meta principal o avanço na formação desses profissionais, como garante a LDBEN 9394/96 em seu capítulo 5, art. 59, inciso III “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, p. 22).

A Lei acima reafirma a importância da formação acadêmica do professor que atua, não só na Educação Especial, mas nos processos educativos de maneira geral, destacando os saberes pedagógicos como mola mestra desses processos em seus contextos de ação.

Quando perguntado a coordenação do Núcleo de Educação Especial de que maneira desenvolve ações, objetivando a educação inclusiva nas escolas, a mesma ressaltou que as atividades são desenvolvidas através de:

Orientações pedagógicas e acompanhamento à comunidade escolar (gestor, secretários escolares, professores, pais e outros) através de visitas e palestras sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como também esclarecimentos no próprio Núcleo e nos Centros de Educação Especial do Estado (CNEESP).

Vale ressaltar que para Martins (2012) é imprescindível que o ambiente real dos profissionais de ensino, seja levado em consideração o máximo possível durante o processo de formação continuada, favorecendo possibilidades que o façam utilizar os recursos aprendidos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, levá-los a uma auto avaliação da sua prática na busca de superação de suas dificuldades.

É preciso que se perceba que não basta somente a disponibilização das orientações, palestras e cursos sobre educação inclusiva, nos Centros de Educação Especial, vinculados ao Núcleo de Educação Especial-NEEs, com cronograma previamente definido e divulgado junto às unidades escolares, é preciso um interesse por parte do professor, pois segundo a entrevistada “a participação nos cursos e palestras, são boas, porém ainda não correspondem as expectativas, tendo em vista o quantitativo de professores na rede estadual”.

Entende-se que o professor precisa estar disposto e aberto a aprender sempre, a partir da ligação nos processos de comunicação entre os momentos de formação e de trabalho. Mantoan (2006) relata que “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (p.59).

Diante dessas circunstâncias e para que se possa alcançar a formação continuada dos professores para uma escola de qualidade para todos, o que se almeja, segundo Sasaki (1999), é reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis, o querer fazer e participar, entre outros.

Dessa maneira, a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, de questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão e, ainda, de ações das experiências concretas que são a matéria prima para a mudança, ou seja, a importância do pensar e refletir entre os participantes desta longa caminhada.

Entretanto, nota-se que a intenção do NEEs é a de oportunizar aos professores do ensino regular e AEE, formação continuada, visando o cumprimento das políticas, diretrizes, decretos e resoluções, com a finalidade de manter o desenvolvimento da qualidade da educação e melhorias nos serviços prestados a sociedade em geral, no entanto, é preciso um trabalho de sensibilização constante no que tange a formação do professor, para que, se construa um trabalho significativo no processo ensino e aprendizagem, como bem coloca Pimentel (2012, p.139):

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores

determinantes para barreiras atitudinais, gerando práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão [...].

A falta dessa conscientização gera profissionais que alegam não estar preparados para a realidade da inclusão, mesmo tendo oportunidade de ter a formação continuada, alegam que a teoria não condiz com a prática, mantendo um processo de ensino igualitário para todos, sem uma prática diferenciada e eficaz, tornando a ação pedagógica voltada apenas para certo número ou tipo de alunos, deixando de atingir seu objetivo final, que é de levar em consideração as especificidades dos alunos.

A criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar, por meio do diálogo, discussões e debates e do conhecimento implícito que os atores internos e externos desenvolvem no espaço escolar e fora dele pode ser uma possibilidade, um foco irradiador para a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e da educação que visa, dessa forma, a construção de uma escola aberta para todos. Este novo olhar faz o professor se questionar, problematizar a sua realidade e prática pedagógica, interpretando as propostas de mudanças, dentro das condições possíveis e por sua vez, aumentando, sua capacidade de envolvimento.

Compreende-se que o agir sozinho não causa efeitos significativos, porém tendo as parcerias como alicerce, principalmente quando se trata de inclusão, este se torna eficaz. Com isso, o Núcleo de Educação Especial promove a formação continuada, cursos e palestras junto a parceiros como SESC e a Prefeitura de Macapá, visando agregar números maiores de participantes e ajudar a construir uma sociedade inclusiva.

Além das parcerias, há os centros de atendimentos ligados ao NEEs com áreas específicas de formação, como: Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues – Autismo e Deficiência Intelectual (Ensino Estruturado para sala de aula e para o AEE, e outros); Centro de Atendimento ao Surdo (Cursos de Libras e outros relacionados à educação de pessoas com surdez); Centro de Atendimento Pedagógico – Deficiência Visual (Braille, Orientação e Mobilidade, Dosvox Básico e Avançado, Baixa Visão, Sorobã, e outros); Centro de Atendimento Altas Habilidades Superdotação (Cursos e Oficinas na área de Altas Habilidades/Superdotação).

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se á

participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

2.2 CONCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

2.2.1 Educação Inclusiva

A discussão sobre a formação de educadores para a inclusão e escolarização adequada dos alunos clientela da educação especial, teve início a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990.

A partir de então, entrou em discussão as habilidades e competências que os professores deveriam dominar para inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo assim, para além da prática da educação inclusiva, faz-se necessário um redimensionamento do papel do professor.

Diante desse cenário em que as escolas procuram se adaptar para ser um ambiente próprio à inclusão, é importante ressaltar que a coordenação pedagógica da escola tem suas atribuições, concernente a dimensão pedagógica e as práticas escolares, em uma possibilidade de intervir junto aos alunos, pais e professores.

De acordo com os autores (MACHADO, 2009; OLIVEIRA, 2009; SAMPAIO e SAMPAIO, 2009; SANCHEZ, 2005) a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, pois a inclusão como proposta de uma escola inovadora, inclusiva, é aquela que possibilita a todos uma educação de qualidade, proporcionando o acolhimento do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em uma pedagogia inclusiva, cujas diferenças são aceitas, com uma formação que prepare os professores a aceitação das possibilidades de aprendizagem desses alunos com deficiência, acreditando que a inclusão se dá por ações de mudanças, ocorridas nos processos

de aquisição de conhecimento em ambientes inclusivos, e que se efetiva, não exclusivamente, no ato de respeitar e admitir as diferenças, mas sim, em reconhecer e valorizar aos alunos com deficiência ou não.

Diante da perspectiva da educação inclusiva, buscou-se nessa categoria, saber por meio dos entrevistados, qual o entendimento sobre a educação inclusiva, sendo possível perceber que para os coordenadores é um processo de inclusão de todos os alunos com deficiência em sala de aula regular, com propostas de incentivo e respeito às especificidades de cada um, reconhecendo que cada aluno é capaz de aprender, como é caracterizado nas falas a seguir:

A escola inclusiva é aquela que respeita todas as diferenças e individualidades de cada aluno, facilitando o acesso ao ensino e aprendizagem da melhor forma possível, seja através de adaptações no prédio da escola, quanto na quebra de barreiras, preconceitos por parte dos educadores e demais alunos (CP 1);

A educação inclusiva proporciona um olhar especial para cada aluno na sua individualidade, respeitando as diferenças e valorizando as habilidades de cada pessoa, seja ela com deficiência ou não (CP 2);

É a inclusão do aluno com deficiência em salas regulares, promovendo a integração, solidariedade, respeito e tolerância, sobre tudo o desenvolvimento social e educacional desse aluno, beneficiando tanto o aluno deficiente quanto o aluno sem deficiência com a promoção da diversidade (CP 5).

Nesse sentido, entendemos que a ação do coordenador pedagógico tem como objetivo, oferecer apoio ao professor, planejando e subsidiando suas reflexões e opções acerca da prática pedagógica para uma educação inclusiva, que vem fundamentar o direito de toda criança ter acesso ao processo de ensino e aprendizagem, a valorização e o respeito a suas individualidades e que a escola venha ser um espaço inclusivo, destinado ao desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social de toda criança, como é citado por Mantoan:

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhe conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (2006, p. 36).

Porém, não basta só o entendimento sobre a educação inclusiva é necessário que a coordenação pedagógica dê abertura para um trabalho pedagógico inclusivo e eficaz, considerando de suma importância a formação do professor do ensino regular, para a atuação com as diversidades de seus alunos, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência.

2.2.2 Formação Continuada

Nessa categoria, o papel do coordenador pedagógico é essencial para que o processo de inclusão venha acontecer de fato, para tanto, sua atuação deve ser exercida de maneira a sensibilizar a todos os profissionais da educação de que, a política inclusiva não depende apenas da formação inicial e continuada do professor e de reformas da escola, mas sim, de todos os envolvidos, e que estes possam ser capazes de conhecer e ministrar uma educação plural e democrática.

Mediante a importância da formação continuada buscou-se saber, como a escola proporciona essa formação aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental:

Este ano na semana pedagógica tivemos um debate sobre “Adaptação Curricular” e no momento do planejamento orientações sobre o “Plano Individualizado do Ensino”. Estamos divulgando os cursos nesta área para os professores que receberam alunos com deficiência e demais professores (CP 2);
Através de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação-SEED através do Núcleo de Educação Especial-NEE e dentro da própria escola pela equipe de professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE (CP 4).

Com base nos depoimentos dos coordenadores, evidenciou-se que a escola proporciona formação aos seus professores, com cursos oferecidos pelos sistemas de ensino, e que favorecem a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, contando ainda, com palestras realizadas na própria escola, proporcionando, dessa forma, maior oportunidade a comunidade escolar na aquisição de conhecimento.

Nessa mesma linha de raciocínio uma coordenadora respondeu:

A escola sempre se mantém informada de cursos, palestras, ciclos de estudos promovidos pela Divisão de Educação Especial do município e uma vez por ano é realizado dentro da própria escola pela equipe de professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE (CP5).

Nesse sentido, entendemos que a escola é o espaço reservado a ação educativa, com a missão de proporcionar uma formação continuada a todos os profissionais da educação, preparando-os para receber em sala de aula regular alunos com deficiência ou não. Para Pimentel esta formação, “deve ser feita no âmbito da escola, sob a condução do coordenador pedagógico e dos profissionais as salas de recursos multifuncionais que fazem o atendimento especializado aos estudantes com deficiência” (2012, p.153).

Portanto, é necessário que se compreenda que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado a tarefa de ensino, é o professor, com isso a formação continuada deve ser permanente e não apenas pontual realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso e contar pontos na carreira do professor. Afinal, para investir na sua formação, o professor precisa de boas condições de trabalho.

2.2.3 Procedimentos da escola para inclusão na sala de aula

Para que a inclusão do aluno aconteça em sala de aula, é preciso uma redefinição do papel da escola e da formação dos professores para a efetivação da inclusão escolar. Assim, urge a necessidade de incluir a todos, em salas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, cabendo ao professor assumir a responsabilidade de atuar em classe, de maneira mais ampla, por mais diversificado que o grupo se apresente. Oliveira discorre que:

Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes (2009, p. 37).

Vale ressaltar que nessa categoria, os coordenadores, como agentes transformadores das ações pedagógicas, tem como dever informar aos professores que durante o ano letivo vão receber alunos com deficiência em sala de aula regular, assim, disponibilizando aos mesmos, tempo necessário para planejar os objetivos de ensino, criar metodologias adequadas e avaliar seu fazer pedagógico inclusivo. Nesse sentido, os depoentes ressaltaram que:

A secretaria da escola pergunta no ato de matrícula, quando a mãe informa que o aluno possui deficiência a professora é informada. No entanto algumas vezes é o professor que identifica a situação e comunica aos pais (CP 1);
É realizada coleta de informações sobre as especificidades do aluno em reunião com pais e professores do ensino regular e AEE, oportunizando a troca de informações (CP 2);
Após a matrícula do aluno, a coordenação pedagógica informa o professor sobre a deficiência do aluno, laudo médico, relatório de acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado, e orienta o professor como trabalhar com o aluno (CP 3).

Partindo do princípio de que o coordenador pedagógico é um dos profissionais de fundamental importância na escola, cabe a ele juntamente com os

professores criar estratégias para permanência dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, percebe-se nas falas acima que o trabalho desenvolvido pelos coordenadores nas escolas tem contribuído bastante para a práxis pedagógica, uma vez que as mesmas na sua função articuladora não oferecem receitas prontas para os professores aplicarem em sala de aula, mas orientações através do diálogo, sugestões e troca de saberes, ações que viabilizem o crescimento do grupo e, por conseguinte, a melhoria do ensino e aprendizagem.

De acordo com Vasconcelos (2009), o coordenador pedagógico ao mesmo tempo em que acolhe o professor em suas angústias, deve ser também um questionador, provocador, desvelando para os professores as suas contradições e não acobertá-las, para que o professor reconheça as suas dificuldades e juntos, professor e coordenador, possam crescer enquanto grupo. Dessa forma, o coordenador pedagógico poderá de fato contribuir para que o professor possa estar revendo o seu trabalho, percebendo suas fraquezas e buscando soluções para superá-las, através de um trabalho de reflexão sobre suas práticas.

2.2.4 Contribuição no processo de capacitação

A contribuição do coordenador pedagógico para o incentivo a capacitação dos professores do ensino regular é urgente, pautada em informações e orientações sobre cursos e eventos, sob uma proposta de formação para todos.

De acordo com Machado (2009) e Mantoan (2006), a formação não oferece uma receita para a inclusão e nem soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula, mas, causará no professor uma transformação no seu modo de ensinar e de enfrentar a aprendizagem dos alunos, pois a formação vai além dos modelos preestabelecidos no ensino, além disso, o professor é considerado uma referência para os alunos, e a formação vem ressaltar a importância do seu papel, quanto à construção do conhecimento e na formação de valores do cidadão.

Observamos nesta categoria, na percepção dos entrevistados, que os coordenadores, devem auxiliar o professor no que tange a capacitação, com as divulgações dos cursos e eventos que promovam a formação no âmbito da educação inclusiva, como podemos atenuar nos depoimentos que se seguem:

O coordenador pode contribuir incluindo atividades, palestras e cursos no decorrer do ano letivo e na semana pedagógica que ocorre no início do ano,

ou ainda facilitando através de planejamento dos horários que os professores se ausentem para participar de cursos fora da escola (CP 1); Essa contribuição se dá através de orientações e informações aos professores de cursos, palestras, seminários disponíveis pelo Núcleo de Educação Especial e Centros Especializados (CP 4); O coordenador contribui com a divulgação de cursos, palestras, ciclos de estudo promovidos tanto pela Divisão de Ensino Especial do município como os Centros Especializados e pela própria escola (CP 5).

Percebe-se a relevância dos coordenadores, que como profissionais na unidade escolar, respondem basicamente pelo processo de incentivo a formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção de uma escola inclusiva, o que requer uma reorganização nas propostas exigidas, para que o atendimento inclusivo venha a ser realizado satisfatoriamente, por todos os segmentos: professores, alunos e familiares.

Quanto a contribuição para formação do professor, as coordenadoras alegaram que utilizam algumas estratégias como: divulgação de cursos oferecidos pelo Núcleo de Especial Educação; oficinas; orientação verbal sobre o direito do aluno com deficiência e sobre sua permanência na escola; palestras sobre a inclusão; escolha de uma temática da educação inclusiva para trabalhar na escola com os professores, e reuniões pedagógicas. Para Mantoan:

Dessa forma, a simples afirmação de que os professores estão sendo capacitados, de que tal ou qual rede estadual ou municipal disponibiliza a seus professores cursos de formação continuada é festejada como avanço educacional, como educação de qualidade sendo implementada em sua plenitude (2006, p. 88).

Nesse pressuposto, entende-se que a ação reflexiva do coordenador é a de oferecer apoio e estimular os profissionais da educação sobre a sensibilização da procura pela formação continuada, com o objetivo de melhorar a prática pedagógica inclusiva e as demais ações educativas.

2.2.5 Contribuição do Núcleo de Educação Especial

Quanto a essa categoria, os coordenadores evidenciaram que a contribuição do NEEs é realizada através de cursos de formação, atualização na área, palestras, eventos, ciclos de estudos e programações, oferecendo assim oportunidade para os professores. Em síntese, há uma parceria entre o órgão responsável pela formação continuada, os professores e os coordenadores pedagógicos das escolas, em prol de mudanças no quadro educacional, referente à inclusão escolar, e seu

posicionamento em sensibilizar a todos os envolvidos no processo de educar, a procurar essa formação.

Conforme preceitua Hattge (2010), é importante que ocorra mudanças e discussões, não apenas na legislação educacional, mas sim, na organização e gestão da formação continuada, bem como uma modificação no olhar dos professores sobre diversas temáticas como deficiência, normal, anormal, inclusão, entre outros assuntos.

Acrescenta-se também, que a responsabilidade da inclusão escolar, não está somente na formação continuada do professor, mas sim na união entre o responsável pela política de educação inclusiva em cada Estado, gestão e coordenação pedagógica, como caracteriza Hattge:

Cabe ao gestor e a equipe diretiva possibilitar aos profissionais da escola espaços de discussão, de estudo, de escuta e planejamento. É preciso deslocar a responsabilidade pelo trabalho, unicamente do professor para a escola, para uma construção coletiva (2010, p.89).

Para tanto é necessário que essa contribuição seja permanente e contínua, e venha capacitar aos professores, a ter plena consciência de aprender primeiramente a ser o interlocutor da ação pedagógica inclusiva, consciente que lhe cabe a função de ensinar, planejar os objetivos de ensino, avaliar e criar metodologias adequadas ao fazer pedagógico inclusivo.

Diante do exposto e das observações realizadas, no momento da pesquisa, percebeu-se que existe de fato a relação de respeito, escuta, companheirismo e confiança entre coordenação pedagógica e professores, o que é bastante significativo, para a articulação na escola. Para tanto, torna-se necessário atualmente que a escola tenha um coordenador consciente das mudanças de seu papel, da importância de sua atualização e do desenvolvimento de um trabalho em parceria com o professor, com a escola e com a sociedade.

2.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

2.3.1 Educação Inclusiva e Formação Inicial

Atualmente o tema educação inclusiva é bastante veiculado nos diversos tipos de mídias, caracterizando assim, uma maneira de informar e conscientizar a

sociedade em geral, que a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino regular é de suma importância para o seu desenvolvimento.

Sabemos que muitas mudanças já aconteceram no âmbito da educação inclusiva, porém, muitas ainda são necessárias sem dúvida. Portanto é imprescindível observar que a educação inclusiva é uma mudança que veio para garantir também os direitos daqueles que por décadas viveram segregados e a margem da sociedade. Como discorre Sánchez (2005, p. 12):

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos).

A investigação nesta categoria procurou saber como os professores concebem a educação inclusiva. As respostas foram variadas nos aspectos específicos declarados, isso indica que a inclusão escolar é a aceitação, socialização dos alunos com deficiência, conforme demonstra o relato dos professores:

Educação inclusiva é o acesso de pessoas com deficiências especiais na escola regular, para que este possa ter sua educação garantida, juntamente com sua aprendizagem (P 1);
 A educação inclusiva é o direito de todas as crianças especiais poderem estudar no ensino regular e terem seus direitos garantidos. (P 3);
 É uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa de direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (P 11);
 Educação comprometida com o desenvolvimento total do aluno especial na escola, com amparo ao mesmo no Atendimento Educacional Especializado-AEE e mobilização de toda escola no sentido de fazer o aluno se sentir integrado e participante no ambiente escolar (P 17).

Com base nos relatos, constatamos que no geral os professores evidenciam a familiaridade com a política de integração dos alunos com deficiência, a caminho da inclusão. Percebem a importância de receber, acolher, socializar e trabalhar para o desenvolvimento dessas crianças que por décadas foram excluídas socialmente, destacando a lei que garante isso.

Segundo Mantoan (2005, apud OLIVEIRA e PORTO, 2010, p. 12), os termos integração e inclusão são expressões que resultam em ações diferentes. Integração é, portanto, “[...] inserção de alunos com deficiência nas escolas comum [...] e o

processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar [...]”.

Portanto, vemos que a inclusão supera o conceito de integração, é a oportunidade do aluno com deficiência ser e estar na sociedade de forma participativa e em um sistema educacional plural e democrático, que luta contra o preconceito e promove a diversidade.

Diante disso, Oliveira e Porto (2010) destaca que, o processo de inclusão escolar não se resume apenas na presença do aluno com deficiência na escola de ensino regular, ou mesmo a socialização desse aluno com os demais colegas e professores.

A inclusão é muito mais abrangente, é a participação integral e efetiva do aluno com deficiência no processo educacional, possibilitando e atribuindo aos mesmos o direito ao aprendizado integral e efetivo, melhoria na qualidade de vida, socialização ao meio familiar e a sociedade em geral. Sendo assim, a inclusão vai muito além da sala de aula e não depende tão somente do educador. O aprendizado inclusivo desta forma deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de todos.

Durante as entrevistas buscou-se saber se os professores na graduação tiveram disciplinas relacionadas à educação inclusiva, 25% (vinte e cinco por cento) dos entrevistados disseram que “não”, no entanto, 75% (setenta e cinco por cento) falaram que “sim”, evidenciando que grande parte dos professores tem em sua formação inicial, conteúdos específicos na educação inclusiva, contudo evidenciam na entrevista que ainda sentem ausência de conhecimento na prática.

Ao se falar em formação inicial docente, (NOVAIS 2005, apud NOVAIS 2010) discorre a necessidade de analisar os cursos de formação de professores, identificando e examinando as mudanças, haja vista, que nos últimos vinte anos, houveram avanços significativos na legislação educacional, associados à política de educação voltada para a inclusão escolar.

Nesta mesma direção Machado (2009, p. 96) aborda que:

Essas modalidades de formação para professores do ensino regular devem ser revistas, de forma que atenda os princípios da inclusão escolar. Não haverá necessidade de enfatizar aspectos clínicos e especializados da deficiência, como há muito tempo temos feito, mas teremos de buscar estudos que levem a uma profunda revisão das práticas pedagógicas, acompanhada de estudos teóricos inovadores e atualizados.

Sendo assim, a formação inicial deve oferecer ao futuro professor base teórica e prática que o prepare para ensinar a todos, e não, que o limite, tornando-o despreparado com vista a inclusão educacional. Assim, é preciso refletir em como proceder com um tipo de formação que não cria um ambiente de aprendizagem colaborativa, e sim, infelizmente, um ambiente de aprendizagem individualizado e excludente.

2.3.2 Formação Continuada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96 preconiza a política de formação de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência determinando que, os sistemas de ensino devem assegurar além de professores especialistas para o atendimento das necessidades dos alunos, assim como, professores do ensino regular, capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

No entanto, anos após a promulgação desta Lei ainda é possível verificar, em pesquisas realizadas, (BAÚ e KUBO, 2009; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA e PORTO, 2010; PIMENTEL, 2012; SAMPAIO e SAMAPAIIO, 2009) que os professores da educação básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência. Destacam que, a formação do professor é um desafio que a escola coloca para a efetiva inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devido à falta de preparo por grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva.

Para tanto, buscou-se saber se a escola oferta curso de formação continuada para os professores atuarem na educação inclusiva, ficando evidente no depoimento de alguns professores a importância da formação continuada, porém, uma grande parte de escolas não compreende essa necessidade, conforme é evidenciado nas falas abaixo:

Sim, sempre que a SEED ou Centros que trabalham com essas crianças ofertam formação continuada e rodas de conversas na semana pedagógica para termos conhecimentos desta temática, estamos tendo acesso a formação continuada (P 1);

Desde que iniciei meu trabalho nesta escola, ainda não participei de nenhum curso, tão pouco voltado para a educação inclusiva (P 5);
Não, se eu quiser tenho que pagar para receber essas informações (P 7);
Os cursos de formação continuada são apenas os ofertados pelos Centros de apoio, o realizado na escola são palestras [...] (P 15);
O AEE da escola promove pelo menos uma vez por ano palestra voltada para educação inclusiva, como também já houve curso de especialização nessa área ofertado pelo MEC em parceria com escola (P 17).

Observamos que a escola enquanto instituição educacional, não vê essa formação continuada como estímulo para uma qualificação, que consiste em oferecer ao professor, um conhecimento embasado no ato de descobrir, organizar, fundamentar, incluir, revisar e construir a teoria e nem tão pouco para atuarem na educação inclusiva.

Essa realidade nos remete a ideia que muitas escolas ainda não se deram conta que vivem a inclusão querendo ou não, e que ela nos cerca a todo o momento, pois a abrangência da inclusão vai além dos estereótipos ou de cognitivos, ela atinge várias vertentes, Oliveira (2009, p. 27) aponta que:

[...] a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da educação, em que conhecer e aceitar as diferenças, conviver e aprender a lidar pedagogicamente com elas é um dos itens que as novas exigências educacionais propõem aos profissionais envolvidos no processo de educar.

Para que o trabalho do professor atenda às necessidades no atendimento da educação inclusiva, é concernente ter a formação continuada como meta de capacitação permanente, pois, sabemos que há muito a fazer pela formação continuada do professor, porém a falta de comprometimento tem sido um obstáculo ao cumprimento dessa formação, além de favorecer o descaso em relação ao processo da educação inclusiva. Pois sabemos que formar é muito mais do que unicamente informar, pois representa um desenvolvimento da personalidade humana.

Entende-se que atualmente a escola, requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem a todos, e essa busca deve ser tanto por parte do professor quanto pelo estímulo da escola em que o mesmo atua.

2.3.3 Dificuldades

Solicitou-se dos entrevistados saber quais eram as maiores dificuldades vivenciadas por eles para a implementação da educação inclusiva, haja vista que, a educação inclusiva com a sua crescente demanda passou a ser uma preocupação de toda a sociedade, principalmente dos professores que expressam suas aflições, anseios, dúvidas, como também procuram soluções para viabilizar os processos de inclusão dos alunos com deficiência.

Oliveira e Porto (2010, p.10) discorrem que:

[...] a educação e a escola têm um papel importante na construção de novos paradigmas educacionais e sociais, porque proporciona reflexões sobre os modelos já existentes apontando o que os mesmos possam apresentar fragilidades e potenciais.

Nesse sentido, os professores relatam, que as maiores dificuldades enfrentadas são a falta de acessibilidade arquitetônica e atitudinal, assim como, a falta de salas equipadas com materiais adaptados para cada deficiência, porém em todas as falas foi evidenciado a ausência de formação continuada, como observa-se abaixo:

Professores qualificados e uma coordenação pedagógica bem informada sobre as legislações da pessoa portadora de necessidades especiais e espaço físico para atender algumas deficiência como os cadeirantes (P.7);
A falta de estrutura física intra e extra escolar, formação continuada e valorização profissional de todos os professores que estão atuando em classes com alunos especiais [...] (P 13);
A maior dificuldade está na atitude das pessoas, que poderia ser reduzida com capacitação dos professores em especial o da sala de aula do ensino regular (P 15).

A proposta inclusiva ainda aponta muitas barreiras a serem superadas, pois a inclusão escolar vai muito mais além de ações de ensino aprendizagem, como descreve Carvalho:

Pressupõe mudanças em inúmeros aspectos: acessibilidade física e longitudinal; a melhoria na qualidade na formação de professores; previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, além de uma rede de suporte ao professor, ao aluno e seus familiares (2008, p. 38).

Com base nas entrevistas, detectou-se que ainda existem lacunas, que impedem o avanço das políticas públicas, objetivando a educação inclusiva. Sendo imprescindíveis mudanças enérgicas, de atitudes e metas para a efetiva implementação da educação inclusiva.

Quanto a maior dificuldade, pode-se constatar que foi unânime a afirmação que a ausência de formação dos professores na rede, é apontada como a principal dificuldade pelos mesmos no processo educacional.

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

Portanto, se o professor não dispõe de formação continuada, com cursos e capacitações de acordo com a sua realidade e necessidade, essas barreiras irão continuar prevalecendo na educação e o aluno ainda sofrerá com a exclusão.

2.3.5 Interesse dos professores em fazer cursos na Educação Especial e Inclusiva

Nessa categoria buscou-se saber dos professores o interesse em fazer cursos na área da educação especial e inclusiva, onde 90% (noventa por cento) disseram que “sim” e destacaram o interesse por vários cursos em diferentes modalidades, apenas 10% (dez por cento) não demonstraram interesse.

Diante disso, é possível perceber que a grande maioria dos professores entende a importância de se buscar novos conhecimentos para a melhoria na qualidade do ensino para a educação inclusiva.

De acordo com Baú e Kubo “a formação do educador para atender a diversidade dos alunos, necessita ser a meta da capacitação profissional” (2009, p. 63). Com isso, é possível perceber que o interesse pela busca de novos conhecimentos não deve ser apenas uma necessidade do momento, mas um processo contínuo na vida profissional docente.

Machado (2009) destaca que, a formação continuada é um dos pontos principais para a efetivação da educação inclusiva, pois desencadeia em momentos de trocas de experiências e estudos com outros professores. Assim, todo esse conhecimento adquirido é compartilhado e refletido na prática na sala de aula.

Nesse sentido, se faz necessário a busca do docente por cursos na área da educação inclusiva, para que o professor tenha o conhecimento necessário para orientar adequadamente a aprendizagem do aluno com deficiência. Porém, não basta apenas a formação, se faz necessário que os professores realmente aprendam novos conhecimentos, habilidades e treinamentos para que se tornem mais eficientes nas práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar.

2.3.6 Contribuição do Núcleo de Educação Especial - NEEs

Com base nesta categoria, foi possível observar que nas falas dos entrevistados, há certo descontentamento quanto à contribuição do Núcleo de Educação Especial concernente a oferta de cursos para a formação continuada no âmbito da educação inclusiva. Observou-se que 90% (noventa por cento) responderam que o NEEs não oferta nenhum tipo de cursos ou eventos para a capacitação na educação inclusiva e apenas 10% (dez por cento) disseram que o Núcleo oferece cursos, seminários, palestras, eventos entre outros.

É importante que haja uma preocupação com a formação continuada oferecida pelo NEEs para que possa implementar uma reestruturação no sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a oferta dos cursos para a educação inclusiva se torne disponível a todos os professores, com alunos inclusivos ou não. Na opinião de Pimentel “se esta é uma realidade nas instâncias de formação inicial, por outro lado, os estados e municípios, responsáveis pela educação básica, não têm investido o suficiente na formação continuada dos seus docentes” (2012, p.149).

Por contrapartida a esse desafio, que é incentivar o professor a procura pela formação contínua, torna-se imprescindível repensar o papel do NEEs enquanto órgão responsável em oferecer cursos para capacitar os profissionais da educação como um todo, na perspectiva da educação inclusiva, e não apenas aos professores da educação especial, entendendo que o aluno com deficiência não é aluno somente do AEE e sim da escola.

2.3.7 Importância da Formação Continuada

A qualificação profissional é fundamental para o desenvolvimento e implantação de fato da educação inclusiva, assim, após algum tempo de formação, planejamento, práticas pedagógicas em sala de aula, a atualidade requer do professor uma reflexão e discussão quantos as suas ações. Na mesma direção aponta Fernández (1998, apud VITALINO, 2010, p. 42):

A tendência de formação de professores reflexivos é a mais adequada dentro da perspectiva da escola inclusiva, pois esta permite aos professores que se percebam como construtores e transformadores sociais ao passo que os modelos tecnológicos de formação de professores fazem com que eles se percebam apenas como transmissores da cultura estabelecida.

Com isso, a formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação significativa, que possibilita ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário. Detectamos nas falas dos entrevistados o reconhecimento dessa relevância no ato de ensinar:

A formação continuada tem papel fundamental para que o professor do ensino regular possa estar tendo novas oportunidades de aprendizagens, onde este possa trocar experiências, dúvidas e anseios com profissionais que atuam especificamente na educação inclusiva (P 1);
É fundamental que o professor tenha esse curso de formação continuada para entender e conseguir levar ao aluno, com deficiência, formas diferenciadas de aprendizagens, por isso, o professor tem que conhecer as regras, normas e como fazer com que esse aluno interaja com os demais, para avançar no processo de aprendizagem (P 7);
É de suma importância, através dos cursos, seja de extensão ou especialização, dá um norte. Trabalhar a educação inclusiva não é só os deficientes, mas todos os alunos e profissionais da instituição escolar. (P 8);
Como todo processo dinâmico a educação inclusiva sofre transformações, pois trabalhamos com indivíduos que mesmo dentro da mesma deficiência são diferentes entre si, com isso, precisamos estar atentos para novas situações e novas práticas, não dá para ficar com os conhecimentos estagnados, precisamos de novas informações constantemente (P 17).

Portanto, percebe-se que o processo de formação continuada de professores, favorece uma consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia. Visto que, apresenta-se, como um processo inacabado, próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão, em que requer do mesmo, atualizações e verificações de suas práticas constantemente, elevando seu grau de desenvolvimento na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa propôs descrever e analisar a formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva por parte de um grupo de docentes, e coordenadores de escolas do município de Macapá e do Núcleo de Educação Especial-NEEs.

O estudo apresentou alguns dados que permitem algumas reflexões acerca da preparação do professor para atuar com a inclusão de alunos com deficiência no contexto do ensino regular.

De modo geral, as concepções dos participantes da pesquisa evidenciam uma posição favorável à inclusão e ao reconhecimento da importância da formação inicial e continuada de professores como elemento fundamental nesse processo. No entanto, os docentes demonstraram sentimentos de angústia, medo, ansiedade e impotência diante das dificuldades, assim como evidenciam a falta de apoio necessário para atuarem na educação inclusiva.

O NEEs vem ratificar que juntamente com os Centros de Apoio ofertam formação continuada em várias áreas da educação inclusiva, e neste mesmo contexto os coordenadores pedagógicos reafirmam a oferta de cursos, palestras, seminários, entre outros para os profissionais nas escolas, de modo a atuarem na educação inclusiva de maneira significativa.

Apesar disso, o NEEs afirma que a participação dos professores é insatisfatória, tendo em vista o grande número de professores e a crescente demanda de alunos com deficiência no ensino regular.

Em contra partida os professores enfatizaram não terem conhecimento de cursos ofertados pelo NEEs e Centros de Apoio. Outro ponto que merece destaque é que, somente os professores do AEE são convocados a participar da formação e que, os professores do ensino regular, sentem necessidade de apoio no processo educacional. Diante da situação, os docentes acabam improvisando, oferecendo o que não é adequado para o desenvolvimento do aluno. Tal contexto revela uma forma distorcida de inclusão que é apenas a inserção ou integração desse aluno em sala de aula.

A pesquisa nos fez compreender também, que desde seus primeiros passos, o ensino regular e o ensino especial precisam caminhar juntos, rompendo com suas estruturas segregacionistas, pensando em uma formação continuada para todos os profissionais da escola e objetivando uma escola inclusiva para todos.

Dessa forma, concluímos que os resultados deste estudo parecem indicar a confirmação da nossa concepção inicial, em que a formação inicial dos professores deixa lacunas no sentido de metodologias e práticas pedagógicas relacionadas a educação inclusiva, como percebido ainda na ausência de formação continuada por parte do próprio professor e a falta de comunicação necessária do sistema de ensino com as escolas.

Em face do quadro apresentado, tornam-se evidente os obstáculos à proposta de inclusão. O principal deles é a falta de preparo do professor para atuar em escola

inclusiva. As dificuldades apresentadas pelos professores neste estudo são graves e sugere-se que sejam implementadas políticas públicas urgentes referentes a capacitação dos profissionais da educação.

Esses resultados nos apontam a possibilidade da proposta de uma formação na qual o diálogo se apresenta como estratégia metodológica, com práticas inclusivas baseadas na participação coletiva, em que as escolas possam incentivar um processo de mudanças que vislumbre o desenvolvimento profissional dos educadores através da formação continuada em serviço, objetivando a qualidade do ensino na escola, bem como, a aceitação, o respeito e o atendimento à diversidade dos alunos.

Assim, sugere-se que é fundamental: Introduzir saberes específicos acerca da inclusão nas disciplinas já dispostas no currículo; promover estágio no decorrer da formação do professor em instituição que trabalhe com crianças com deficiência, tendo em vista, aquisição de experiência; reestruturação organizativa da Secretaria de Educação, possibilitando às escolas o suporte administrativo e pedagógico necessário para conduzir suas ações de forma mais participativa e colaborativa entre as instituições (Secretaria e Escola); criar redes de apoio e parcerias para apoiar os professores da escola regular; uma postura mais comunicativa entre os coordenadores pedagógicos das escolas e os NEEs para articulação e mediação da formação continuada dos professores; implantar formação continuada para os professores na própria escola em que eles trabalham; instituir mecanismos para a obrigatoriedade da formação continuada do professor para a educação inclusiva.

Assim, à guisa de conclusão registra-se que, conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no ético. Eis o grande desafio para um projeto possível de inclusão, em uma escola que tem ainda, enormes tarefas a cumprir, para atender a sua missão de ensinar com qualidade a todos.

Portanto, a realização desta pesquisa foi de fundamental importância para nós enquanto concluintes do curso de Pedagogia, uma vez que pudemos aprofundar nossos conhecimentos sobre a temática. E no que tange aos demais educadores e acadêmicos, esta pesquisa lhes é de suma importância para que possam rever seus posicionamentos a respeito da formação do professor na perspectiva da educação inclusiva.

TEACHER TRAINING IN PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This paper aims to analyze how it is being provided the teachers' training in perspective of inclusive education in the early years of basic education. We attempted to do an analysis on public policy of continuing education developed by the Center of Special Education, the support by the pedagogical coordination of schools and, especially the conception of the teachers about the perspective of inclusive education. The research was based on qualitative approach, the descriptive type. The results show a favorable position to inclusion and recognition of the importance of teachers' initial training as an essential element in this process. However, teachers demonstrate feelings of distress, fear, anxiety and helplessness face of difficulties, as well as show the lack of support required to work in inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Continuing Training. Teacher. School.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** Informação e documentação: Referências: Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520:** Informação e documentação: Citações em documentos: Apresentações. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724:** Informação e documentação: Trabalhos acadêmicos: Apresentações. Rio de Janeiro, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAÚ, J.; KUBO, O. M. **Educação especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Junuá, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394 de 20.12.1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em abril. 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HATTGE, M. D. A gestão da inclusão na escola e a formação continuada de professores. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 79-89.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**; guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva**: políticas, paradigmas e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In_ MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

OLIVEIRA, L. F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre. Mediação, 2009.

OLIVEIRA, M. D. M.; PORTO, M. D. O. **Educação Inclusiva**: concepções e práticas na perspectivas de professores. Brasília: Aplicada, 2010.

NOVAIS, G. S. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, G. S; CICILLINI, G. A. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Anataquara. SP: Junqueira Emarin: Belo Horizonte: MG: FAPEMIG, 2010. P. 185-207.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico - pratica. 10 ed. rev. e atual. Campinas:Pairus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PIMENTEL, S. G. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139-155.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. M. R.**Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁNCHEZ, P. A. **Educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial, Brasília, ano 1, n. 01, p. 7 -18, out. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VASCONCELOS, C dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VITALINO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: Eduel, 2010.