

FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II : ACERTOS E DESACERTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Márcia Rejane Almeida de Carvalho

José Morgado

ISPA – Instituto de Sociologia Aplicada – Lisboa Portugal

marciacsh1@hotmail.com

Resumo

A aproximação com o tema da pesquisa ocorreu a partir de inquietações originadas em minha trajetória profissional e pessoal. Com formação em Pedagogia, iniciei a caminhada na educação desde 1987, como professora primária e hoje coordeno vários cursos de "formação continuada" de escolas da rede privada e pública. Inicialmente, essa pesquisa permitiu a pretensão de discutir as vicissitudes da formação de professores numa promoção da educação inclusiva no ensino fundamental II. Não obstante, os primeiros achados relacionados à análise de documentos jurídicos acerca da educação inclusiva fomentou novas indagações. Dentre elas, destaca-se: Se a educação inclusiva tem como prerrogativa a inclusão de todos os alunos no ensino regular, por que o termo *especial* tem tanto destaque? Além disso qual a importância que se atribui a inclusão por parte dos professores? E Por fim, até que ponto a formação de professores instala um novo paradigma como auxílio a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares? Tentaremos com esta investigação respostas aos nossos objetivos estes que seriam: analisar os currículos dos cursos de formação do estado de PE, Perceber a importância atribuída ao professor sobre sua formação inicial, como também Compreender a realidade das formações dada(continuada) aos professores na perspectiva de inclusão. Assim ao final de nossa pesquisa teremos em mãos os dados necessários à nossa análise.

Sendo esse tema uma realidade em todo país, tornou-se relevante compreender e refletir sobre os estudos realizados em torno da formação de professores numa perspectiva de inclusão, onde foi observado que este tema figura entre temas encontrados no levantamento do estado da arte da formação dos professores no Brasil, alguns autores como Asín & Los Santos (1998) avaliam que os professores experienciam dificuldades para ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais. Alguns programas de formação de professores numa perspectiva de inclusão possuem a preocupação de junto ao educador o uso de práticas adequadas ao desenvolvimento Auxter, Pyfer e Huettig (2001), contudo muitos professores têm atitudes negativas para os alunos com necessidades educacionais especiais, porque eles não sabem como ensiná-los Clark, francês e Henderson (1986). Existem assim características diferentes entre os professores, diante a questão da inclusão, mas sabemos também que na sua maioria existe certa estranheza, que retira a sustentação do professor em sua identidade como tal, pois este foi preparado em toda sua formação em outro cenário, na escola excludente, dessa forma a compreensão de um novo modelo é assim sugerida por Lima (2005). Não diferente em nossa pesquisa tivemos a preocupação de nos ater também a um fio condutor que nos acompanhou por toda a pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/96 – e da legislação pertinente à formação de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

professores. As pesquisas têm demonstrado que os modelos para as formações de professores criam condições e características específicas que definem e qualificam a identidade e a função histórica e social da prática docente dessa forma demonstrando que a atividade docente se caracteriza também por uma complexidade emocional, vivida em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos, onde o professor deve ser formado (Nóvoa, 2002). Outros autores que nos dão subsídio é Mantoan (2006), Morgado (2004), Carvalho (2004), Carneiro (2008), Stainback e Stainback (1999), Xiberras (1996) e Sanches (2011) a partir dos quais é possível compreender a inclusão, analisando a escola como espaço majoritário da normalidade, que precisa desenvolver a capacidade da alteridade frente às diferenças. Sendo assim à relevância dos resultados obtidos nesta investigação irá fermentar reflexões a respeito de quão importância é atribuída à inclusão dentro das formações de professores, da mesma forma compreender as necessidades dos professores na ação pedagógica de incluir de fato os alunos com deficiência, fazendo com que o direito à diferença seja respeitado, e impulsionando a escola a superar os limites do processo.

Palavras Chaves: Formação de Professor, Promoção, Educação Inclusiva

Metodologia

Temos como objetivos:

- Analisar os currículos em cursos de formação para professores das faculdades do estado de PE .
- Perceber a importância atribuída aos professores sobre a formação;
- Refletir a formação inicial dos professores do estado de PE na perspectiva de inclusão.
- Perceber as necessidades dos professores atuantes no ensino fundamental II para de fato trabalhar inclusão.

Esta investigação, parte da valorização das experiências dos professores e concebendo a formação como um trajeto que se desenvolve ao longo da vida (Regmi, 2015). A determinação dos objetivos indutores foi feita a partir da expressão das expectativas da pesquisadora para a investigação, assim definido o problema, ou seja, adentrar na formação de professores do ensino fundamental II no estado de Pernambuco na perspectiva da educação inclusiva perceber a importância atribuída pelos professores, refletindo sobre as formação inicial , analisando os currículos das universidade e percebendo as necessidades dos professores nessa perspectiva de inclusão , como já referimos anteriormente, baseando-nos também na nossa experiência profissional, procuramos, antes de mais nada, um apoio curricular nas questões da formação de professores , sua realidade e necessidades. Por outro lado, debruçamos sobre a legislação e enquadramento legal da inclusão de alunos com NEE nas salas regulares para inferir as funções e tarefas para que se remete os professores nesse processo. Para realização da investigação , decorreram dois guíões, um destinado aos professores atuantes em salas do ensino fundamental II em escolas privadas e públicas e com alunos incluídos em suas salas e um guião para alunos concluintes de cursos de licenciaturas em universidade públicas e privadas. Tratadas as entrevistas, definimos os objetivos de formação, que decorreram num primeiro momento, do discurso dos professores entrevistados, tendo em conta as dificuldades e necessidades que sentem na sua atuação em sala de aula decorrida da sua formação inicial e continuada, bem como as expectativas que têm relativamente á mesma. Essa investigação não é um estudo comparativo na sua essência, pensamos, todavia, que as contribuições dadas pela experiência dos professores envolvidos podem ser importantes, pelas trocas que podem eventualmente permitir, pelos questionamentos que

levantam , pela possibilidade que oferecem para equacionar algumas questões , dentro dos contextos em que as mesmas se perspectivam. A Nível metodológico , utilizamos a entrevista semi-estruturada e questionário como instrumento de recolha de dados de informações, procurando identificar as preocupações, dificuldades, as carências e as expectativas dos professores e alunos concluintes dos curso de licenciatura em relação á inclusão dos alunos com NEE em salas regulares e sua formação inicial e continuada. Por outro lado, sendo a inclusão de alunos com NEE em salas regulares no Brasil uma inovação implementada pelo sistema observamos a legislação referente a inclusão de alunos com NEE em salas regulares.

Em relação a consulta de documentos, uma das técnicas de suporte á análise de dados, constitui para Ludke e André (1986)

“ uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador “ (op.cit: 38)

Nesse sentido , a consulta da legislação regente e o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pareceu-nos fundamental para enquadrar melhor esta investigação e perceber esta problemática de um modo mais abrangente.

Resultados e Discussão

Observando as funções e destas as tarefas que nos pareceram mais evidentes e a partir das quais extraímos as competências que os professores do ensino regular têm de desempenhar , julgamos que a avaliação dos alunos com NEE, conquanto não explicita na legislação analisada, deveria ser considerada, na medida em que está presente em todos os momentos do processo. Sendo assim o que a Lei propõe que os professores do ensino regular devam saber fazer, sempre que tiver um aluno com NEE incluídos em salas regulares , parece não com a prática particularmente dos mesmos. De fato, a inclusão apela ao desempenho de determinadas competências, que são especificadas na legislação mas que não ocorrem em sala de aula pela falta de formações específicas a estas. Sendo o estado responsável pela educação de todas as crianças independentemente das suas problemáticas, Este deve ter em sua organização respostas educativas para essa inclusão, consideramos então o ingresso de formações que tragam aos professores as competências necessárias a inclusão das crianças com NEE em salas regulares. Onde só encaminhando os alunos para instituições de educação especial quando não tiver condições de atendimento para aquela situação concreta, provando que não tem, em conjunto com a avaliação, nesse sentido, de outras instituições. Percebemos no entanto que apesar da existência de uma legislação que favoreça e promova a inclusão, de acordo com a investigação de Bairrão (1998), ainda há uma porcentagem grande de alunos com NEE fora das escolas regulares em instituições de educação especial, o que nos deixa perceber brechas na lei que abre espaço para que isso aconteça. De acordo com esse autor , entre 1982 e 1996, o número de alunos incluídos quase quadruplicou, porém 60% em instituições de educação especial.

Nos mostra um valor muito elevado relativamente aquele encontrado em alguns países da União Européia como a Dinamarca, onde a porcentagem de alunos em instituição de educação especial é de apenas 0,5%.

Para o tratamento das entrevistas utilizamos, como técnicas, a análise de conteúdo. Onde segunda Bardin(2011), começou com a hermenêutica, tendo se desenvolvido através de processos mais sistemáticos depois das duas guerras mundiais.

Evoluindo de uma situação em que , segundo Bardin (2011:19),

“ era uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação...”

Aplicando-se assim ao material cuja compreensão fosse simples e direta, a análise de conteúdo para Bardin(2011) consiste num:

“ conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens..”

Para a construção das categorias, a literatura recomenda a leitura e releitura das entrevistas, para ESTRELA(1984, p. 468), a determinação de categorias :

“ operacionalmente dos respectivos indicadores, deve obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade... devendo a sua validade e fidelidade ser testada, submetendo um mesmo texto a vários analistas e verificando as concordâncias e as divergências”.

A partir desse traço então ou seja, depois de uma primeira categorização, faremos uma leitura vertical de cada entrevista, seguida de uma leitura horizontal do conjunto das entrevistas que permita pensar e repensar junto aos resultados dos questionários o sistema de categorização, não perdendo de vista.

- Os objetivos da investigação
- Os referenciais teóricos

Nesta investigação, consideramos que a “ análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin , 2011 p.31), que permite fazer inferências válidas a partir do discurso dos sujeitos. Os protocolos das vinte entrevistas que realizamos e os resultados estatísticos referentes aos questionários constituíram o “ corpus da análise”. Por que foram produzidas para essa investigação e por que as informações que nos forneceram são adequadas aos objetivos de nossa análise.

Partindo das hipóteses de categorização levantadas após as leituras das entrevistas consideramos como unidade de registro “as proposições semânticas” (Vala, 1986,p. 114), isto é,

“uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a preposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos” (D’Unryg, 1974, cit.in: Estrela, op.cit 467)

Como unidade de contexto consideramos o protocolo de cada entrevista, uma vez que elas obedecem uma orientação prévia de objetivos, pois se trata de entrevista semi-estruturadas. O processo de categorização implicou no agrupamento e no reagrupamento do material idêntico e a separação daqueles que nos pareceu original, decorrendo as categorias em função do significado dos indicadores, num processo constante de definição, redefinição e comparação (Luudke e Andre 1986, op.cit.) tivemos a preocupação que sua validade fosse assegurada por

critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade recíproca e exaustividade (Bardin , 2011; Estrela , 1984).

Conclusão

Dessa forma, o estudo aqui proposto ao tentar compreender a realidade das formações dada aos professores, considerando o déficit relacionado à educação inclusiva, ampliará as possibilidades de entendimento sobre a formação inicial dos professores como também contribuir para futuras formações continuadas desses professores, conseqüentemente melhorar as abordagens educativas relacionadas a formação de professor na perspectiva de inclusão.

Em última análise, e a partir da minha própria condição de professora do ensino regular e formadora de professores, que vivenciou a experiência do trabalho com deficiência, que reconheço a situação complexa na qual se encontram os professores que não possuem formação em educação especial e se vêem diante das demandas originadas com a presença dos alunos com deficiência em salas regulares e sendo assim este estudo poderá fornecer dados específicos que contribuam para reflexão das formação de professores nas escolas estaduais do estado de Pernambuco contribuindo dessa forma com futuras formações.

Referências

- Asín, A. S.; Los Santos, P. J. (1998). Cómo formar al profesorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender em la ESO. In: *Jornadas Nacionales De Universidad Y Educacion Especial, 15*, Oviedo. Educación y Diversidad. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1, p.419-432.
- Auxter, D., Pyfer, J., &Huettig, C. (2001) Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation. Saint Louis: Mosby-Year Book, Inc.
- Bardin L. (2011). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1961). Congresso Nacional , primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação.
- Brasil. (1995) CFE/CNE lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995
- Brasil. (2001). Resolução CNE/CEB Nº 02/2001. Diretrizes da Educação Especial para Educação Básica. Brasília, MEC.
- Brasil. (2005) Lei de Diretrizes de Inclusão. Brasília.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Ed. Mediação.
- Carneiro, M. A. (2008) *O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns*. Ed. Vozes.
- Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986) ‘Attitude development of physical educators working with the disabled’, *Palaestra*, 1, 26-28.
- Declaração de Salamanca (1994) Sobre princípios, política e prática em educação especial. Aprovada pelas Nações Unidas em Assembleia Geral
- Delors J. (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Rio de Janeiro. Cortez
- Freire, P.(2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28º ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Huberman (2000). *The Professional cycle of teachers*. Teachers college record 91, v. 37.
- Lima, N. S. T. de (2005). Inclusão e identidades: novos tempos, velhas fronteiras. In: Fleury, H. J; MarraM. Magnabosco (Orgs.) *Intervenções grupais na educação*. São Paulo: Agora.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?* Ed. Moderna.
- Mantoam, m. T. E. (2003) *Inclusão Escolar: Oque é?Porque? como fazer?* São Paulo: Ed Moderna.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2009). Os Caminhos da Educação Inclusiva. In: G. Portugal(Org.) *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Richardson, Roberto Jarry. (2011). *Pesquisa Social Métodos e Técnicas*.São Paulo: Ed Atlas, 2011.
- Salamanca, D. (2006). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso bem 15/12/2014.
- Sanches, I. R.(2011). *Embusca de Indicadores de Educação Inclusiva*. Coleção Ciências da Educação. 1ª edição Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa.
- Sanches, I.R. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo!":as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19,135-156.
- Silva, S. C., Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista brasileira de Ed. Especial*. Marília, 11,373,394.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão Um Guia para educadores*: Belo Horizonte: Artmed.
- Unesco, (1998) *World education report 1998: Teachers and teaching in a changing world*. Paris UnescoPublishing
- Xiberras, M.(1996). *As Teorias da Exclusão*: Instituto Piaget.