

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONSIDERANDO A ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA E ATITUDINAL

Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho¹; Eduarda Carmélia da Silva Almeida²; Natálha da
Silva Almeida³

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sousa; apsobreira1@hotmail.com

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sousa; eduardacarmeliaifpb@hotmail.com

³Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; natalhaalmeida_185@hotmail.com

RESUMO: A educação inclusiva pretende desenvolver recursos pedagógicos específicos e recursos de integração social que correspondam às necessidades de cada estudante, para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência. Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os saberes necessários para o professor em sala de aula, com o foco na acessibilidade metodológica e atitudinal. Como metodologia de pesquisa adotamos a pesquisa bibliográfica de estudos empíricos nacionais, na área de educação, publicados entre 2011 e 2015 em períodos avaliados no Qualis CAPES nas categorias A1, A2 e B1. Os artigos selecionados foram organizados em uma rede interpretativa, baseado na hermenêutica crítica, indicando ações que devem ser desenvolvidas pelo professor para inclusão efetiva. Na acessibilidade metodológica é necessário saber utilizar recursos da tecnologia assistiva, principalmente de baixa tecnologia para fomentar a participação de todos os estudantes em um processo de autonomia. Para o desenvolvimento da acessibilidade atitudinal os professores precisam utilizar metodologias que tenham por base a criatividade e a valorização das diferenças, aumentando a igualdade de oportunidades, tendo a escola como locus privilegiado de formação, onde a diferença possa ser reconhecida como essência da humanidade, podendo ocorrer a solidariedade, a manifestação da criatividade, a troca solidária de experiências, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo. A inclusão não diz respeito apenas ao professor dentro do ambiente escolar, mas deve ser compreendida como um conceito social, que propõe a modificação do modo de organização escolar, priorizando a diversidade.

Palavras – Chave: educação inclusiva, acessibilidade, formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

A educação atual tem como principal objetivo garantir o ingresso, a permanência e o desenvolvimento de todas as pessoas no âmbito escolar, onde desta forma, nenhum educando seja excluído. Nesta perspectiva, outro fator de suma importância para Costa (2012) é o professor e sua formação, visto que esse tem que estar preparado para desenvolver o ensino-aprendizagem, superando as inseguranças diante de estudantes com deficiência, reconhecendo que a diversidade faz parte de sua sala de aula.

Diante destes pressupostos, observa-se a magnitude que esse tema granjeia, justificando esta pesquisa que analisa os conhecimentos essenciais à concretização da educação inclusiva, no planejamento e desenvolvimento de uma cultura de convivência e solidariedade, além de aceitação das diferenças na escola.

A educação inclusiva pretende desenvolver recursos pedagógicos específicos e, no mesmo momento, recursos de integração social que correspondam às necessidades de cada alunado, de acordo com a sua deficiência. Diante disso, Honnef e Costas (2012) ressaltam que essa educação é um direito fundamental humano, designando uma sociedade mais justa, buscando a transformação da realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, ocasionando de fato a educação para todos. Esse processo de inclusão está sendo cada vez mais discutido e analisado em distintas áreas, no meio acadêmico, na sociedade, nos movimentos sociais, na incorporação das políticas públicas, sendo compreendido como um direito.

Para que a inclusão exista de forma real, Sasaki (2005) aponta a necessidade de desenvolvimento de seis tipos de acessibilidade:

...arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os saberes necessários para o professor em sala de aula, apresentando como foco duas acessibilidades, a metodológica e atitudinal, sendo as demais acessibilidades discutidas em outro artigo, em virtude da limitação do espaço para discussão dos resultados.

2. METODOLOGIA

A necessidade de aprofundar esse tema surgiu da dificuldade enfrentada no Instituto Federal da Paraíba- Campus Sousa (IFPB-Sousa), em lidar com o estranhamento e as angústias dos funcionários e docentes da instituição ao se depararem com o processo de inclusão de alunos com deficiência, repetindo atitudes de preconceito ao diferente e medo de situações novas.

Os autores deste artigo estão integrados ao grupo de pesquisa Educação, Inclusão e Fortalecimento, com a participação de estudantes da graduação, do ensino médio, além de servidores do IFPB-Campus Sousa, integrando projetos de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM).

Como metodologia de pesquisa adotamos a pesquisa bibliográfica de estudos empíricos nacionais, publicados entre 2011 e 2015 em períodos avaliados no Qualis CAPES nas categorias A1, A2 e B1, que atendessem a área temática de estudo. Selecionamos artigos que apresentassem as palavras-chaves: educação inclusiva, educação especial, formação, formação docente. Usando-as primeiramente de forma individual e em seguida em um conjunto.

Os artigos selecionados foram lidos diversas vezes, na tentativa de encontrar os temas que regem os mesmos, para que dessa maneira fosse elaborada uma rede interpretativa, usando a compreensão proporcionada pela hermenêutica crítica. Bosi e Mercado (2007) afirmam que a perspectiva crítico-interpretativa visa à apreensão do significado do fenômeno em estudo, a partir da ótica dos atores envolvidos, estabelecendo uma aproximação com a subjetividade, considerando-a em relação à materialidade a que se vincula. Em cada texto lido foi buscada a compreensão do contexto em que se configuraram as experiências, organizando uma rede de interpretação a partir das seis dimensões da acessibilidade de Sasaki (2005): metodológica, arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental e programática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussão dos achados, neste artigo, focarão nos saberes necessários para inclusão vinculados a acessibilidade metodológica e atitudinal.

3.1 Acessibilidade metodológica

Romeo Sasaki (2005) define como a superação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, como adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, o uso de variados estilos de ensino-aprendizagem, adoção de novo conceito de avaliação do

aprendizagem e de educação. Neste conceito incorpora a autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, com práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito às diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem. É firme a crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo. Para Duek (2014) existe uma dupla exclusão da pessoa com deficiência, do acesso à escola e a exclusão na escola, resultante de mecanismos de reprovação e repetência, como mais grave, pela ambiguidade presente no ensino que lhe é destinado.

As escolas devem superar a ideia de que inclusão é apenas um espaço de socialização, pois esta restrição nega direitos e possibilidades de enfrentamento de dificuldades que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, bem como “negava aos referidos alunos a possibilidade de realizar atividades básicas que poderiam contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de uma vida autônoma” (CARVALHO- FREITAS et al, 2015, p. 217).

Para Duek (2014), no processo de inclusão escolar é fundamental o uso da tecnologia assistiva, entendida como “o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão”(DUEK, 2014, p. 23). Esses recursos podem ser de baixa tecnologia, selecionados pelo professor do ensino regular, envolvem materiais simples e podem ser construídos pelo próprio professor e disponibilizados ao aluno para que ele consiga participar das atividades e realizar as tarefas propostas” (DUEK, 2014, p.23-24). Cabe ao professor, segundo esse autor, a identificação, seleção e utilização desses recursos de forma variada, “criando estratégias e condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente”(DUEK, 2014, p.24). No caso de estudantes com deficiência visual, a metodologia mais adequada é o uso do computador, como recurso principal ou complementar, para “ampliar as possibilidades de comunicação do aluno com deficiência, facilitando o seu envolvimento nas atividades e o seu registro”(DUEK, 2014, p. 37).

No estudo feito por Braun e Nunes (2015, p. 89), no caso dos estudantes com deficiência intelectual, o desafio dos professores está em “conhecemos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”. A possibilidade de adaptar metodologias deve fazer parte da formação do professor de forma contínua “do

modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual”(FUMES et al, 2014, p. 79). A formação de professores não deve se restringir às novas tecnologias, aos métodos, metodologias e recursos utilizados para a aprendizagem, mas na sua postura em sala de aula e com os alunos, nas atitudes no meio escolar. Para Costa (2012, p. 150), o professor precisa “assumir uma postura investigativa e atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social, ou seja, para o mundo do trabalho”. Esse autor aponta para a necessidade de uma formação que sensibilize os professores, desenvolvendo a capacidade de atender as diferenças de aprendizagem dos seus alunos.

Sobre as estratégias de formação, Robinson (2014) enfatiza a necessidade de observar o professor em sala de aula, para que se possa propor estratégias simples e em menor número, de acordo com o contexto escolar e a que mais se adapte ao professor e esteja ao seu gosto. Para esse autor “ênfaticamente se enfatizam-se intervenções mais simples de serem adotadas no contexto escolar, assim como aquelas que podem ser realizadas com toda a classe. Uma vez que se identifica a intervenção adequada, o consultor conduz a equipe a detalhar o quê, onde, quando e como ela vai acontecer”(ROBINSON, 2014, p.296). Para que essa ajuda ocorra, são necessárias estratégias colaborativas com união entre docentes de sala comum e docentes da educação especial, unindo forças e ideias para trabalharem juntos, com educadores competentes, que tenham formação adequada, condições de trabalho, prazer em realizar a atividade e espaço de diálogo entre os formadores da universidade e a escola (VILARONGA; MENDES, 2014).

Carvalho- Freitas (2015) identificou uma estratégia que utilizou com os alunos em uma formação de professores que provocou mudanças importantes:

A conversa do professor da universidade com os universitários logo após a aula com os alunos com deficiência foi avaliada como facilitadora (da formação para educação inclusiva), pois permitia aos universitários refletirem sobre a atuação, identificarem os aspectos positivos da aula e as dificuldades, e construírem coletivamente alternativas para lidar com elas (CARVALHO- FREITAS et al., 2015).

Silva e Nomberg (2013) alertam que as **modificações metodológicas** para inclusão não podem ser focadas no resultado da aprendizagem, no rendimento escolar, sendo necessário colocar o aluno como centro, podendo repensar os sistemas de avaliação, a forma de organizar os processos educativos e as práticas pedagógicas. Lembrando que a inclusão não diz respeito

apenas ao professor dentro do ambiente escolar, mas compreendida como “um conceito social, que propõe a modificação do modo de organização escolar, priorizando a diversidade”(GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p.321).

3.2 Acessibilidade Atitudinal

Para Sasaki (2005) a acessibilidade atitudinal está presente por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Esse autor destaca que no campo educacional deve haver a realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, estimulando a convivência com estudantes com as mais variadas diferenças, sejam ligadas à deficiência, etnia, síndromes ou condição social. Nesses encontros todos seriam desafiados a aprender a evitar comportamentos discriminatórios, melhorar a autoestima dos alunos, contribuindo para sua aprendizagem, alegria, motivação, cooperação e amizade. A dimensão atitudinal é desenvolvida culturalmente, sendo necessário divulgar iniciativas em prol da inclusão no ensino superior para promover e/ou despertar o interesse nessa área do conhecimento, despertando para novas metodologias que tenham por base a criatividade e a valorização das diferenças, aumentando a igualdade de oportunidades (FUMES et al., 2014).

Para Costa (2012) o processo de inclusão deve ocorrer no interior da escola onde a diferença é reconhecida como essência da humanidade, podendo ocorrer a solidariedade, a manifestação da criatividade, a troca solidária de experiências, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo, destacando, sobretudo, sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento em espaços escolares democráticos.

Para Costa (2012) a inclusão de alunos com deficiência na escola pública está ocorrendo, porém demanda suporte aos professores, com planejamento para suas diversas etapas, cuidado com a formação, a organização pedagógica da escola, adotando princípios pedagógicos entendidos e acolhidos por todos os envolvidos diretamente no ensino e na avaliação da aprendizagem, com respeito às minorias historicamente excluídas.

Robinson (2014) fala sobre três habilidades importantes para o professor auxiliar pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo em direção ao empoderamento em uma formação: a dimensão intrapessoal que inclui a percepção de autocontrole e competência, na qual o professor acredita ter o domínio na sala de aula e sente autoconfiança na habilidade de

lidar com alunos com transtorno do espectro do autismo; a segunda dimensão é interpessoal que significa o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas de como ensinar aos alunos com esta deficiência específica, depois da formação; e a terceira é a dimensão comportamental que significa a utilização dos conhecimentos adquiridos na formação de forma independente e autônoma (ROBINSON, 2014).

Para Faro e Gusmai (2013) a superação da barreira atitudinal é um desafio a ser alcançado por todos os alunos e não somente por aqueles com deficiência, é preciso que o professor seja capaz de identificar as necessidades de qualquer estudante, para que possa alcançar tanto o aprendizado, quanto seu desenvolvimento como cidadão. Para isso, o sistema escolar deve ser transformado, bem como “as atitudes relacionadas ao respeito, à aceitação das diferenças e discussões sobre preconceito e estigmas” (FARO; GUSMAI, 2013, p.230).

4. CONCLUSÃO

Na conclusão, retomamos o objetivo geral que tem como foco analisar os saberes necessários à educação na perspectiva inclusiva nas publicações nacionais do período de 2011 a 2015, no desenvolvimento da acessibilidade metodológica e atitudinal. No desenvolvimento docente, capaz de assumir os fundamentos de uma educação inclusiva, a acessibilidade metodológica requer que o professor utilize os recursos da tecnologia assistiva, principalmente de baixa tecnologia para fomentar a participação de todos os estudantes em um processo de autonomia. Essa seleção de materiais para desenvolvimento da participação e aprendizagem deve fazer parte da formação do professor de forma contínua, superando abordagens tecnicistas. Outro aspecto importante nessa formação é a abertura à criatividade, por meio da utilização de estratégias simples de aprendizagem, as quais o professor possa selecioná-las de acordo com a sua realidade e de seus alunos, e que se sinta competente para desenvolvê-las. As modificações metodológicas para inclusão não podem ser focadas no resultado da aprendizagem, no rendimento escolar, sendo necessário colocar o estudante como centro, podendo repensar os sistemas de avaliação, as formas de organizar os processos educativos e as práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento da acessibilidade atitudinal os professores precisam utilizar metodologias que tenham por base a criatividade e a valorização das diferenças, aumentando a igualdade de oportunidades, tendo a escola como lócus privilegiado de formação, onde a diferença possa ser reconhecida como essência da humanidade, podendo ocorrer a solidariedade, a manifestação da criatividade, a troca solidária de experiências, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo. Os professores para desenvolverem esse

acessibilidade precisam passar por uma formação que enfatize essa dimensão, pois os estereótipos são naturalizados, identificando as deficiências e deformidades físicas como sinais de feiura e de falta.

O desafio é a existência de formações de professores que supere a orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da funcionalidade da pessoa com deficiência, superando a visão fragmentada do conhecimento, tendo a criatividade e os desafios da sala de aula como estratégia formativa.

REFERENCIAS

BOSI, M. L.; MERCADO, F. J. **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. de P. . A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 1, p. 75-92, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=pt&nrm=iso>. acesso 11 de out. 2015.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 1, p. 211-220, Apr. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100211&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.

COSTA. V. A. Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012. Disponível em <<http://www.coinfo.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=835&path%5B%5D=68.>> acesso 21 de out. 2015.

DUEK. V.P. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 2, p. 17-42, Junho, 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.

FARO, A. C. M. e GUSMAI, L. de F. . Educação inclusiva em enfermagem: análise das necessidades de estudantes. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 47, n. 1, p. 229-234, Feb. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342013000100029&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.

FUMES. N.L.F.; CALHEIROS, D.S.; MERCADO, E.L.O.; SILVA, F.K.R.; BARBOSA, M.L.; SANTOS, S.D.G. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows/Meus%20documentos/Downloads/1629-4860-2-PB.pdf>> acesso 21 de out. 2015.

GREGUOL, M. ; GOBBI, E. ; CARRARO, A. . Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2015.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Formação para a educação especial na denuncia perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, jan./jun.2012. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>>. Acesso em 11 out. 2015.

ROBINSON. G. Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: vozes dos consultores e professores. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 283-305, mai./ago.2014. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows/Meus%20documentos/Downloads/11614-37716-1-PB.pdf>> acesso em 11 out. 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG. M. Sentidos E Significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/ Canoas). **Revista Diálogo Educacional. Paraná**, vol. 13, n. 39, mayo-agosto, p. 651-672, 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189128924011.pdf>> acesso em 15 out. 2015.

VILARONGA, C.A. R.; MENDES, E.G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>> acesso em 15 out. 2015.