

## ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO (BELÉM, PA)

Iodayse Suanne Oliveira de Souza <sup>1</sup>

Maria Clara de Oliveira Lopes <sup>2</sup>

Ivoneide Maria da Silva <sup>3</sup>

Valerie Sarpedonti <sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

Ao longo da história as pessoas com deficiência foram vítimas de preconceito e exclusão social. Muitas vezes, a sociedade associa a deficiência à incompetência. Como consequência desta construção sócio-histórica, as pessoas com deficiência foram privadas de oportunidades e direitos, sendo vítimas de discriminação no mundo do trabalho ou ainda no âmbito escolar (SILVA, 2015; ANTUNES, 2016).

Em janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, LBI, (BRASIL, 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, que destina assegurar e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, proporcionando maior visibilidade, integração social e reconhecimento dessas pessoas. Na questão do direito à educação, o artigo 28 incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015). No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência (ACD) nas escolas de ensino regular continua polêmica e discutida no âmbito pedagógico com posicionamentos contra e a favor. Ainda encontram-se barreiras que limitam a efetivação total desta lei, como a falta de profissionais capacitados para educar os ACD, de apoio técnico para auxiliar os alunos em classes regulares e de uma infraestrutura adaptada nas escolas (GUSTAVO *et al.*, 2017)

A ciência já desmitificou a crença de que as pessoas com deficiência são incapazes de aprender através, por exemplo, das teorias do psicólogo bielo-russo Vygotski, segundo o qual mediante a estímulos e ensino adequados, é possível criar processos adaptativos que superam os impedimentos e dificuldades que a deficiência impõe. De acordo com Vygotski (1997, p. 7)

“Se uma criança cega ou surda alcança no desenvolvimento o mesmo que uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam de um modo diferente,

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará - UFPA, iodayse.souza21@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará - UFPA, lopsmaria18@gmail.com;

<sup>3</sup> Coautor: doutorado, Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará – UFPA, Coordenadora do LAPENBIO, ivisilva8@yahoo.com.br;

<sup>4</sup> Professor orientador: doutorado, Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará - UFPA, Coordenadora do GEIA, valerie@ufpa.br.

por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança”.

Nessa perspectiva é de extrema importância que os professores desenvolvam mecanismos e adaptações que facilitem o aprendizado para os alunos com deficiência, já que a utilização de meios apropriados e devidamente organizados resulta no aprimoramento do desenvolvimento mental.

Vilela-Ribeiro e Benite (2013) afirmam que

“Quando nos atentamos à questão de ensinar ciências em salas de aulas inclusivas, a complexidade do problema é evidenciada pela falta de preparo dos professores e das escolas em realizar a transposição da linguagem científica para pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem.”

Dessa forma, é necessário investir em formação adequada aos professores para que atendam e incluam os alunos no processo de aprendizagem.

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo averiguar 1) a formação dos professores do ensino fundamental e ensino médio para atender alunos com deficiência e 2) a opinião dos mesmos sobre a LBI. O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2019 na região metropolitana de Belém; os resultados foram discutidos em função do número de anos de atuação dos profissionais.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo desenvolvido foi realizado em maio de 2019 por meio de aplicação de questionários com 16 perguntas fechadas e semifechadas. Participaram 33 professores de escolas de ensino fundamental e ensino médio localizadas na região metropolitana de Belém (PA).

O questionário abordou dois temas, sendo 1) a caracterização do profissional, levando em consideração: o nível de formação, os anos de atuação, a formação recebida, as turmas atendidas, a opinião do professor sobre a qualidade do ensino na presença de ACD e a pertinência da Lei da Inclusão; 2) o ACD na escola, levando em consideração: a presença de monitores e de uma infraestrutura adequada, o uso de material didático adaptado para o alunado, o número de matrículas de ACD nos últimos cinco anos, a prevalência de um tipo de deficiência.

Os dados coletados foram planilhados e analisados com auxílio do programa Home Office Excel.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos professores entrevistados, cerca de 30% possuíam menos de 10 anos de atuação, 27% entre 10 e 20 anos e 43% mais de 20 anos; somente 21% possuíam pós-graduação; 97% atenderam turmas do ensino fundamental e 33% turmas do ensino médio. Metade dos professores ‘recém-formados’ (< 10 anos) receberam formação para atender o público com deficiência; essa porcentagem baixou para 37% e 21% para os professores com 10 - 20 e >20 anos de atuação, respectivamente. Esses resultados podem ser explicados pelas mudanças em prol de uma educação mais inclusiva que ocorreram na última década. Apesar de o assunto ser debatido há mais de 40 anos, é apenas recentemente, com a implementação de várias leis e diretrizes tais como a Política Nacional de Educação Especial em 2008 (BRASIL, 2008), as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado em 2009 (BRASIL, 2009) e o Plano Nacional de Educação em 2014 (PNE - BRASIL, 2014), que as pessoas com deficiência tiveram seus direitos e estatuto, no que tange o acesso à educação, claramente definidos. A obrigatoriedade de pessoas com deficiência e necessidades especiais frequentar ambientes educacionais inclusivos (PNE – BRASIL, 2014), levou as universidades a adequar

os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura de forma a providenciar uma formação adequada aos futuros professores (GARCIA, 2013; SILVA, 2018). No entanto, essas adaptações curriculares requerem tempo. Um estudo conduzido junto aos estudantes formandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA (turmas de 2017) apontaram à insegurança dos futuros docentes formados em 2017, em relação ao atendimento dos PCDs. Todos se disseram despreparados para assumir tal responsabilidade, apontando à falta de subsídios das disciplinas pedagógicas e vivência com o alunado em foco (SILVA, 2018).

O aumento contínuo do número de PCDs na rede regular de ensino, já relatado no PNE (BRASIL, 2014, p. 67-83), foi também apontado nesse estudo; 97% dos professores entrevistados perceberam um aumento significativo de alunos com deficiência e necessidades especiais nas turmas ao longo dos últimos cinco anos, especialmente de alunos com transtorno do espectro autista e surdez. Com a falta de professores de apoio educacional especializado, de monitores de apoio à pessoa com deficiência ou ainda de sala de recursos multifuncionais (SANTOS *et al.*, 2017), os professores são os únicos responsáveis para o atendimento dos PCDs. Neste estudo, 47% dos professores disseram não ter monitores em sala de aula ou que os monitores não eram capacitados para atender a variedade do alunado contemplado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (67% dos casos). Frente a essa realidade, 64% dos professores entrevistados, sendo 28% ‘recém-formados’, buscaram informações por conta própria. Maioria consultou livros (78%), outros a internet (43%), enquanto 29% realizaram cursos online. Os termos procurados com mais frequência referem-se à identificação dos tipos de deficiência/transtornos globais de desenvolvimento, e à preparação de material pedagógico para esse alunado. Dos 42% dos professores que disseram não receber materiais pedagógicos adaptados, 70% fabricavam os seus, sendo essa iniciativa maior da parte dos professores formados há menos de 10 anos. A falta de infraestrutura adequada nas escolas (de acordo com 78% dos professores), de monitores (53%) e de material didático adaptado (43%), foram os principais motivos para 42% dos professores se posicionarem contra a LBI e obrigatoriedade de incluir PCDs nas turmas regulares. Essa rejeição, no entanto, foi menor (30%) no grupo dos professores formados há menos de 10 anos. Vale ressaltar que, independente do tempo de atuação dos professores, 60% disseram que os PCD prejudicam a qualidade da aula por esse alunado requerer muita atenção e atrasar o andamento da aula. Questionamentos acerca da LBI se encontram também no círculo estudantil. De acordo com Silva (2018), 46% dos formandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA (ano de 2017) eram contra a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas do ensino regular. Segundo Gross (2015), 52% dos estudantes do curso em Ciências Biológicas da UFRGS não concordavam com o Plano de Desenvolvimento Educacional de 2007 que permite o acesso e permanência de estudantes com deficiência intelectual em turmas regulares.

Além da capacitação dos professores, outro fator importante é a inclusão e aceitação dos ACD por parte da turma. Neste estudo, 90% dos professores disseram que PCDs não sofrem *bullying* e não são rejeitados, respectivamente. Entretanto, de acordo com Fante (2005), os portadores de necessidades físicas e especiais têm mais chances de se tornarem vítimas de *bullying*. A percepção dos atos de *bullying* nem sempre é clara aos professores (MALTA *et al.*, 2010), sendo um dos motivos, o excesso de alunos que diminui o controle do professor em sala de aula e a falta de preparo para lidar com a inclusão de PCDs (MORAES E SILVA, 2012). De acordo com Fante (2005), as medidas preventivas contra o *bullying* devem iniciar pela capacitação dos profissionais de educação, para que possam identificar, distinguir e diagnosticar o *bullying*, e conhecer as estratégias de intervenção e de prevenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais barreiras que impede a efetivação da inclusão escolar é o despreparo dos professores, que durante a sua formação inicial, não recebem informações e práticas suficientes e além da falta de estrutura nas escolas para atender de forma adequada os PCD. Portanto, é de extrema importância que as universidades ofereçam aos seus graduandos assistência adequada na formação inicial para lidar com as diferentes realidades individuais, e que o poder público cumpra com seus deveres e responsabilidades como previsto em lei, para que todos os PCD tenham acesso ao ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Professores, Capacitação, Lei Brasileira de Inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, S. A. percepção da comunidade escolar sobre a realidade das pessoas com deficiência intelectual ou múltipla. 2016. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação – Educação e Direitos Humanos) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência: Lei brasileira de inclusão’. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 127, 7 jul. 2015. Seção I, p. 2.
- FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. Ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.
- GROSS, A. V. A formação do professor de ciências e biologia com relação às políticas de inclusão escolar. 2015. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- GUSTAVO, K. S.; OLIVEIRA, J. V. F.; SARPEDONTI, V. A cultura inclusiva: Entre Ciências e mitos. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, v. 11: p. 208-232, 2017.
- MALTA, D. C. *et al.* Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PENSE), 2009. Ciência e Saúde Coletiva, Brasília, v. 15, n. 12, p. 3065-3076, 2010.
- MORAES, M. A. B.; SILVA, L. C. A. Bullying e inclusão escolar: A percepção de professores. In: Seminário de Nacional de Educação especial, 5., 12f, Uberlândia, Minas Gerais, 2012.
- SILVA, L. F. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: Desafios e Superações no Ambiente de Trabalho. 2015. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, L. G. Formação de professores de Ciências Biológicas na perspectiva da educação inclusiva: Avaliação da formação inicial e contribuições de uma prática em educação especial.

2018. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, C. A. M. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. Ciência & Educação, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.