

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-CAMPUS VII
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LEIDE DAIANA DA SILVA RODRIGUES

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA NA CIDADE DE CODÓ-MA**

CODÓ-MA
2019

LEIDE DAIANA DA SILVA RODRIGUES

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA NA CIDADE DE CODÓ-MA**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão-Campus de Codó, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda

CODÓ-MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Leide Daiana da Silva.

Os desafios da formação docente voltados para a
educação especial e inclusiva na cidade de Codó - MA /
Leide Daiana da Silva Rodrigues. - 2019.

38 f.

Orientador(a): Aziel Alves de Arruda.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, CODÓ, 2019.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3.
Formação de professores. I. Arruda, Aziel Alves de. II.
Título.

LEIDE DAIANA DA SILVA RODRIGUES

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA CIDADE DE CODÓ-MA

Monografia apresentada ao curso de pedagogia da UFMA/ CAMPUS VII – Codó,
para obtenção do diploma de licenciatura em pedagogia.

Aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr. Aziel Alves de Arruda
Orientador

Porfra. Ma Gleiciane Brandão - UFMA
1º Examinador

Prof. Me Ricarte Tavares - UFAL
2º Examinador

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus que me deu forças e coragem para vencer todos os obstáculos e dificuldades enfrentadas durante o curso, que me socorreu espiritualmente , dando-me serenidade e forças para lutar e caminhar.

E agradeço também ao meu orientador Prof. Dr. Aziel Arruda, a minha Profra. Ma Gleiciane Brandão e ao Prof. Me Ricarte Tavares, por terem acreditado na possibilidade da realização desse trabalho , pelo seu incansável encorajamento, pela disponibilidade dispensada e sugestões que foram preciosas para a concretização dessa monografia .

Agradeço também a minha mãe Maria de Lourdes da Silva Rodrigues, as minhas filhas Maria Isadora, Leide Jasmin. Meus irmãos ,irmã e ao meu esposo, com eles eu compartilho a realização deste trabalho que é um dos momentos mais importantes da minha vida.

A todos da (UFMA) que permitiram que eu chegasse onde estou , aos meus colegas de classe que foram verdadeiros e companheiros , e em especial a Camila Bonfim, Denice Araújo, Danieli Pessoa , Gleiciane Cruz e também a minha amiga Jéssica Suellen que não pode concluir o curso conosco mas que me ajudou e me incentivou a não desistir.

Agradeço especialmente aos professores , que me incentivaram a continuar lutando com garra e coragem e ao desempenho dos mesmos.

Dedico essa monografia a minha mãe, pelo exemplo de coragem e simplicidade e com muito carinho min ensinou o caminho da justiça , e as minhas queridas filhas Maria Isadora, Leide Jasmin que foram fontes pelo qual busquei em minhas inspirações , dedico também ao meu esposo Elinaldo que min incentivou com que eu nunca desistisse de meus objetivos é sonhos, dedico também a minha amiga Marcionilia Vitória e sua mãe Vilma Almeida que sempre min deu incentivo pra que eu sempre seguisse em frente e sempre min deram forças e incentivos pra chegar até aqui é ir mas além da minha caminhada .

A escola tem que ser esse lugar em que as crianças tem a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas , mas destacadas.

Mantoan.

RESUMO

De acordo com a realidade da cidade de Codó - Ma, é possível ver a necessidade de investigar a formação de professores, pois sabemos que a formação continuada é de extrema importância para a formação do professor, onde a escola tem a obrigação de receber e ensinar todos sem distinção. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar como ocorre a formação continuada dos professores e sua articulação com a prática docente voltada para educação inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa busca por meio de estudos bibliográfico, pesquisa de campo, pesquisa documental, descritivo, teórico de cunho qualitativo e quantitativo. Diante disso, podemos afirmar que a formação continuada que acontecem não recebe a devida importância para capacitação dos professores, uma vez que não recebe a importância referente para o conhecimento que envolvem a educação inclusiva e especial.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação inclusiva, Educação Especial.

ABSTRACT

According to the reality of the city of Codó - Ma, it is possible to see the need to investigate, because we know that continuing training is extremely important for teacher training, where the school has an obligation to receive and teach everyone without distinction. Thus, the present work aims to identify how the continuing training of teachers and their articulation with the teaching practice focused on inclusive education, in this sense, research seeks through bibliographic studies, research documentary, descriptive, qualitative and quantitative theoretical research. In view of this, we can affirm that the formations that happen are extremely important for training teachers, but they do not receive the proper importance of knowledge that involve inclusive and special education.

Keywords: Teacher training, Inclusive Education, Special Education.

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1. – Representação de sexo.....	34
Gráfico 2. representação sobre a formação docente.....	34
Gráfico 3. representação por idade.....	34
Gráfico 4. A formação continuada é essencial para uma melhor convivência.....	35
Gráfico 5. A formação continuada voltada para uma educação inclusiva.....	35
Gráfico 6. A formação continuada é essencial para um melhor desempenho docente.....	35
Gráfico 7. A formação continuada lhe ofere oportunidade de práticas diversidades	35

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	12
3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
3.1 Professores e suas contribuições	20
4. ANALISANDO A LDB – ARTIGO 58 E 59 SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
5. METODOLOGIA	28
5.1 Análise Documental.....	28
5.2 Características da Pesquisa Qualitativa e Quantitativa	29
5.3 Características / dados da população participantes da pesquisa.....	30
5.4 Seleção da Amostra	30
5.5 Instrumento de Coleta dos Dados: construção, validade e confiabilidade	31
5.6 Análise das Informações.....	32
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
6.1 Métodos estatísticos	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada e voltada para formação continuada de educadores que pensam a educação inclusiva, é de extrema importância para o campo da educação. Pode - se constatar que por meio da grandeza de referências bibliográfica relativo ao tema onde, podemos observar a importância e o dever de sondar como acontece os processos de formação dos profissionais que atuam no contexto da sala de aula. Tal fato revela uma grande preocupação em aperfeiçoar cada vez mais a teorização sobre a formação de professores, para assim, refletir na prática docente, fazendo com que sejam essenciais tais investigações voltadas para formação de professores para a educação inclusiva.

Identificar os processos que permeiam a formação dos professores voltados para educação inclusiva é dar sentido e significados a educação inclusiva permitindo avançar um pouco mais na função de educar para uma formação voltada para as diferenças. Ainda nessa linha de pensamentos sobre a formação de professores focando a educação inclusiva que permite buscar informações teóricas e através de documentações legais como consulta a Constituinte Federal, Leis de Diretrizes e Bases- LDB, que é o principal documento brasileiro da educação no qual são encontrados os meios que norteiam e que foram desenvolvidos para a utilização pelos profissionais da educação regular e inclusiva. Partindo de um vasto levantamento bibliográfico buscando apoio teórico sobre a formação de professores ou como alguns autores colocam a formação docente, tendo em suma a mesma objetividade, buscando responder questões como quais os pontos fracos que dificultam a formação desses professores para se trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais e quais os pontos considerados fortes que auxiliam os professores na promoção de uma educação inclusiva no contexto escolar. Perante este cenário, pode auxiliar e promover formações voltadas às práticas docentes desenvolvidas para melhor convívio com as diferenças e atributos legais da Educação Inclusiva, propiciando a utilização de meios de informações para esclarecimentos sobre direitos e deveres voltados para compartilhamento com as diferenças da Educação Inclusiva e Educação Especial.

Sendo assim, o presente trabalho buscou-se responder a seguinte questão. Existem dificuldades para que os professores recebam uma formação continuada capaz de atender uma escola de caráter de inclusão? Pois nossa pesquisa traz para discussão a dificuldade em formar/continuar a formar professores que atendam a educação inclusiva, acreditamos que seja interessante colocar isso em pauta dentro da temática sobre a formação continuada de docentes. Nesse sentido, foram formulados os seguintes objetivos para a presente pesquisa: Identificar como ocorre a formação continuada dos professores e sua articulação com a prática docente voltada para educação inclusiva.

A visão por meio da experiência em quanto professor do contexto que incorre a investigação mostra que existe vários aspectos trazidos pelos professores referentes ao ponto central da referente pesquisa, tem um aspecto bastante acentuado no que tange a questão aqui apresentada que é a dificuldade de lidar concretamente com as diferenças na sala de aula, com alunos portadores de necessidades especiais. Isso aponta-nos o despreparo dos professores em lidar com questões da educação inclusiva. Assim, reforça a necessidade que os professores precisam de uma formação de qualidade voltada para uma educação inclusiva significativa, onde os mesmos possam fazer usos desses conhecimentos adquiridos ao longo de uma formação continuada na convivência da sua sala de aula e no contexto educacional o qual os mesmos encontram-se inserido. Assim sendo, consideramos que os professores precisam de uma formação que dê sentidos e significados para educação inclusiva e educação especial, buscando construir uma reflexão para uma nova prática educacional.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação, de acordo com o contexto mundial, está sempre em direção de um modelo de inclusão. Não basta somente o aluno chegar até a escola, é necessário que o mesmo aprenda a ler e escrever, aprenda a lidar com as diferenças, levando em consideração isso, há um grande peso sobre o professor. Professor? Sim, o mesmo arca com uma grande responsabilidade para com os alunos, os quais estão inseridos na escola. É preciso que o mesmo tenha uma formação, não somente uma formação, mas, que dê continuidade com formações continuadas, pois sabemos que nossa sociedade está sempre em constante mudanças, mudanças essas que surgem de alunos, por ser um desses motivos e entre outros é de extrema importância que haja sempre formações continuadas como também, que estes gestores e educadores participam, para que assim possam estar “preparados” para grandes desafios, desafios estes que levam a identificar as melhores formas e estratégias, para o ensino e aprendizagem, sem ao menos desmerecer nenhum valor cultural, como é afirmado:

Há que reconfigurar as políticas públicas que sejam integradoras de ações para os distintos atores, ressaltando o papel do Estado de assumir a responsabilidade sobre a garantia do direito à igualdade, frente ao direito da educação; há que se estabelecer e priorizar as dimensões pedagógicas e institucionais como eixos das políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional, fortalecendo o lugar da escola como instituição social e a função docente, não somente como transmissão de conhecimentos, mas especialmente de valores culturais. (DENARI; SIGOLI, 2016, p. 17)

Dessa forma, a escola deve abrir caminhos, para o processo de ensino e aprendizagem para esses alunos, ensinando desde conhecimentos gerais a valores éticos e culturais, para assim, formar cidadãos reflexivos para conviver com as diferenças, e os professores devem ser flexíveis, para lidar e trabalhar com os alunos com deficiências na sala de aula. De acordo com o cenário brasileiro, há sempre formações para professores, formações essas que são oferecidas por instituições e cursos a distância, como é afirmado:

A formação de professores para a Educação Inclusiva analisada por Kassar (2014), em território nacional, alerta para muitas contradições, entretanto, para a discussão apresentada neste momento, podemos destacar algumas delas, como: quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem os cursos de formação de professores para a Educação Especial, no país, permanecendo apenas dois cursos de graduação em universidades públicas. Paradoxalmente, há consenso sobre a existência de uma demanda, que se amplia progressivamente, por formação docente. Colocado o impasse, são criados inúmeros cursos de formação continuada pelo governo federal e por instituições educacionais públicas e privadas muito díspares entre si, no que concerne ao tempo de duração e aos conteúdos, a serem ministrados, em modalidades majoritariamente a distância. (DENARI; SIGOLI, 2016, p. 25)

Como afirmado, são oferecidas formações para professores, mas os autores questionam-se, se essas formações tem significado para as práticas pedagógicas e transformações sociais, será se isso realmente capacita esses educadores para a educação inclusiva ? Sendo assim, os autores traz uma nova reflexão sobre o que realmente poderia esta sendo trabalhado dentro dos cursos de formação continuada:

- Um conhecimento pedagógico geral – partindo da percepção de sua importância para a tarefa de mediar conhecimentos entre a criança e mundo;
- A concepção da educação como um fenômeno social – de como essa realidade invisível, na forma de uma ordem e de valores estabelecidos por pessoas, individual e coletivamente, de como estas entendem a sociedade e suas organizações e elas mesmas, em um sistema de relações, na construção e representação de um espaço social (BOURDIEU,2003);
- As adaptações no processo de ensino considerando as individualidades, disponibilidade para rearranjar conteúdos, a facilidade das adaptações, a construção e a utilização de materiais, entre outras;
- Os pressupostos que regem as práticas inclusivas – as concepções presentes no aporte legal e na fundamentação teórica que embasa os projetos político-pedagógicos, os entendimentos sobre a função social da educação, por exemplo.
- O compartilhar conhecimentos entre alunos, professor especialista e professor do ensino regular, que se deseja aberto à experiência de aprender, discutir, refletir.

- A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um norteador de informações e o desenvolvimento de habilidades e competências, de signos e significados, um aprendizado de relações simbólicas, de uma linguagem particular, de um discurso específico que nos outorga uma perspectiva para compreender o que sabemos e o que somos capazes de fazer, tanto no que se refere ao caráter tecnológico quanto no que compete às relações entre pessoas (PEDROSO, 2016, p. ??-??).

Segundo NETO (2018), a educação inclusiva traz consigo desafios e mudanças de valores para a educação tradicional, com isso, há a necessidade de desenvolver novas políticas e reestruturação para o campo da educação, buscando melhorar e nortear caminhos a ser seguidos. Diante disso, podemos perceber que para atuar e lecionar na sala de aula de educação regular o professor tende não somente ter uma formação, mas, está em constante formação e capacitação para lidar e trabalhar com os diversos públicos, como com os alunos que possuem algum tipo de deficiência, ou transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades e superdotação.

Mas, de acordo com a Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL 2009), em seus artigos 12 e 13, define a formação e atribuições no exercício da sua função no atendimento educacional especializado, que para atuar com esses alunos é preciso que o professor tenha formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão inicial deste capítulo se referi aos primeiros cursos oferecidos na área da Educação Especial (E. E.), no sentido de preparar o professor para atuar junto aos alunos com necessidades especiais. Segundo os estudos de Almeida (2004), verificamos que os primeiros cursos realizados eram em nível médio com carga horária muito variada por serem cursos intensivos, os quais reuniam professores de vários estados dos pais.

Esses cursos eram ministrados, nos estabelecimentos federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INESRJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) e por governamentais, e que segundo Gatti (2001) Apud Almeida (2003) merece menção o Instituto Pestalozzi (Belo Horizonte / MG). Havia também o Colégio Caetano de Campos em São Paulo.

Segundo Mazzota (2005), o Instituto Pestalozzi de São Paulo, em meados de 1952, traçou um plano de ação para seus três primeiros anos de mandato. No referido plano, continha como uma de suas metas, prepararem professores para atuarem junto aos alunos com deficiência mental. Então já que, não fazia “qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, a sociedade Pestalozzi organizou seu primeiro curso intensivo de Especialização de professores, que até 1959 foi anualmente realizado” (MAZZOTA 2005, p. 45).

Numa revisão histórica sobre os cursos de formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo Mazzota (1992, P. 12) afirma que num primeiro período, de 1955 a 1972 esses cursos eram oferecidos no período de férias escolares, todos os cursos de especialização pós-normal eram mantidos pelo governo do Estado através da Secretaria de Educação (SE). “Portanto eram públicos e gratuitos” nessa época, nos cursos de formação, evidenciava-se a presença de duas tendências distintas.

A educacional publica nesse nível e coincidentemente, no mesmo período (1973) houve um crescimento na demanda do ensino superior, com a simultânea redução dos gastos governamentais com as universidades. Assim surgiu a maioria destas faculdades, que se multiplicaram, transformando-se em associações universitária e até mesmo em universidades (ENUMO, 1985, P.1).

A autora afirma ainda que para o período de 1973 a 1976 ficou estabelecido como prioridade promover a formação, aperfeiçoamento e atualização, de pessoal técnico e docente. Essa formação estava regulamentada pela Lei nº 5540 /68 e pela Lei nº 5692 / 71, uma vez que também a deliberação CFF nº 15 / 71 determinava que somente o profissional formado em pedagogia, com Habilitação específica em Educação de Excepcionais, poderia atuar nessa área.

A esse respeito, Gatti (2001 p. 12) aponta que a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme estabelece o parecer CFE 295 / 69, que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar. De acordo com o autor a tendência educacional caracteriza os cursos de especialização para o ensino de deficientes visuais e deficientes auditivos, enquanto que a tendência médica-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais.

Mazzota (1993, p. 12) relata que no segundo período que vai de 1972 a 1989, a formação em nível superior, através da habilitação específica do curso de Pedagogia, passou a ser mantida por entidades particulares e públicas, assumindo uma multiplicidade de tendência. Nessa ocasião, houve uma ampliação na oferta de cursos que se instalaram em várias áreas em diversas regiões do estado. Vale dizer, que o serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação, em muito contribuiu para a instalação dos cursos superiores. Em relação a esses, cursos, em (1995) aponta que no geral tiveram a mesma origem.

Eram escolas também particulares de 1º a 2º graus que precisavam ocupar seus grandes prédios, agora ociosos no período noturno principalmente, devido ao aumento da oferta de escolas.

Por meio da deliberação nº 15 / 17, a partir de 1972 a formação para professores de EE que atuavam na rede regular de ensino passa ser obrigatória em universitária, ou seja, Pedagogia com Habilitação em EE, que poderia ser numa área específica: deficiência auditiva (DA), deficiência mental (DM), deficiência visual (DV) ou deficiência física (DF). No entanto em nível nacional, segundo Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998) as tendências de formação superior foi negada pela LDB 9.394 / 96 quando oferece à alternativa a E.E a professores especializados em nível médio ou Superior como podemos observar no início do inciso III do Art. 59.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidade especiais: 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, 1996).

Dessa maneira, como afirma Bueno (1999, P. 20) “após quase trinta anos de vigência da exigência para a formação de professores de Educação Especial em nível superior, a lei resgata sua formação em nível médio.” Segundo o autor, a LDB 9394 / 96 em seu artigo 62, incorpora a opção pela formação em nível médio também para professores especialistas, transferindo para a área da Educação Especial provisoriedade de formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio, ao invés de apontar, ao menos como meta, a formação em nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996). Outro aspecto é o debate sobre o fato da formação universitária do professor de EE ter configurado como habilitação do curso de pedagogia.

Quando a formação do especialista era oferecida em formato de licenciatura, havia de certa forma uma contrariedade entre a formação docente geral e a formação do especialista. O debate se instalou na análise de que o especialista possuía uma insuficiente formação teórica – prática, que fosse consistente como a formação dos professores da educação básica, no entanto, a habilitação vinculada ao curso de pedagogia propunha-se primeiro a formação do professor da educação básica, para depois formar o especialista, uma vez que o aluno do curso de pedagogia cursava disciplinas relacionadas ao traço comum do curso para depois optar pela habilitação em que desejava atuar.

Segundo Mendes (2002, p. 15) os estudos sobre a habilitação em EE do curso de pedagogia “já vinham sinalizando para a necessidade de formulação com vistas a fazer com que o docente da educação especial fosse antes de tudo um professor e não apenas um especialista”.

Nesse sentido, a habilitação em EE representava alternativa para acabar com a dicotomia mencionada. A autora aponta que esse contexto se descortinava até a aprovação do parecer nº 17 de 03 de julho de 2001, de do Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB) que definiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e programar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos desenvolvendo estratégias de adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar: em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de sua área /ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e complementação de estudos ou pós- graduação em área específica da educação especial, posterior á licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001).

Art. 18 cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas capacidades. Afim, de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seus projetos pedagógicos e possam contar com professores capacitados e especializados. Os professores especializados em educação especial deveram comprovar I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em cursos de licenciatura ou em uma de suas áreas, preferencialmente licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; complementação de estudos ou pós- graduação em áreas específicas da educação especial posterior á licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Mendes (2002) afirma que nesta época havia no Brasil treze cursos que habilitavam o professor para a educação de alunos com deficiência mental, cinco para a deficiência auditiva, dois para deficiência visual e um único curso para a deficiência física. Bueno (1999) e Mendes (2002) concluem que se a educação inclusiva por um lado exige que o professor do ensino regular adquira especialização para lidar com uma população que possui características peculiares, por outro também insiste para que o professor de E.E amplie suas perspectivas.

Nesse sentido, parece ser mais prático formar um professor generalista para suprir as necessidades de nossas escolas, também parece ser verdade, que professores que atendem a qualquer tipo de aluno, provavelmente terão um conhecimento mínimo de cada área e ensinarão igualmente o mínimo.

A resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura, em seu artigo 10, anuncia a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia. Isso significa que habilitação em educação especial, vinculada diretamente ao curso de pedagogia, não poderá ser mais oferecido por nenhuma instituição de ensino. Mendes (2002, p.13), insistia na dificuldade de se pensar a formação de professores de E.E:

A formação de professores especializados em educação especial enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. (MENDES, 2002 p. 13)

Considerações foram levantadas após a publicação da resolução 01 / 06. A final muita dúvida surgiu em relação ao ter a formação de professore em E.E segundo Oliveira, Giroto e Poker (2006),

A Resolução (NE nº 01 / 06) não contempla de forma clara a necessidade de formação para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aqueles que apresentam deficiências. Também, não trata em nenhum momento, da necessidade de formação específica para atuar em serviços de atendimento especializado para esses alunos. Enfim, não aponta a necessidade da formação de profissionais capazes de organizar uma escola baseada nos princípios da inclusão.

Conforme a resolução se observa na proposta das diretrizes, tal formação especial poderia ser oferecida em cursos de especialização, o que geraria grande problema. Isso por que o curso de Especialização torna-se desvinculado dos cursos de graduação e não precisa necessariamente exigir a formação em pedagogia. Além disso, não há regulamentação específica de formação de seus docentes, não apresentam vínculo direto com a pesquisa e não possuem instrumento de avaliação externa.

Parece confirmar-se, desta forma, certo temor de que “as práticas e esse descompasso podem originar uma retórica ou que na facilidade de um desenvolvimento instituíam mal, carente de um enfrentamento das dificuldades” RODRIGUES, 2002 p.137 apud (oliveira ET: AL 2005). Embora a FFC/UNESP comuns de Marília tenham lutado arduamente contra a decisão tomada pela publicação das DCNS, infelizmente não foi possível reverter o que foi instituído na documentação oficial.

Em relação à preparação das instituições para a inclusão de alunos especiais, os professores entrevistados, concordam que há muitas adaptações nas escolas regulares ainda a serem realizadas para receber e acomodar educandos com necessidades educacionais especiais. Segundo (Maanjon (apud SMEHA e FERREIRA, 2008), para que haja a inclusão dos alunos com necessidades especiais) algumas adaptações devem acontecer nas escolas, tanto físicas como curriculares, incluindo maior capacitação para professores. A falta de recursos materiais que, além, da adaptação do espaço físico e a preparação de toda a comunidade escolar, são algumas das necessidades apontadas pelos professores. A escola deve incorporar em seu projeto político pedagógico e no currículo (metodologias, avaliações e estratégias de ensino) ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos.

3.1 Professores e suas contribuições

Em muitas das discussões travadas acerca do ofício de ser professor em tempos recentes, são comuns asserções acerca das várias dificuldades encontradas nas diferentes realidades sentidas e vividas pela maioria dos professores do país; perda de dignidade e identidade profissionais; aumento de exigências, para além da função docente; desprestígio e desvalorização social; alterações curriculares e da organização escolar à revelia da participação deles na sua discussão; escassez de recursos materiais; espaço escolar inadequado para o trabalho; diminuição do apoio social à educação como perspectiva de ascensão social.

Mudanças na relação professor / aluno baixos salários, sensação de abandono mesclado do desejo de desistir, abandono a profissão, entre outras. (ESTEVE, 1995, NOVOA, 1995, CORREA, MATOS, 1999, TARDIFF, RAYMOND, 2000, GATTI, 2000, FREITAS, 2002, LIÃNEO, 2003, SAMPAIO, MARIN, 2004, CALDAS, 2007, PENNA, 2007). A fim de resgatar a centralidade da função do professor, Roldão (2007) problematiza o conceito de ensino e a representação sobre ser professor na atualidade e reitera a complexidade implícita a esse papel social.

O professor possui um papel fundamental como um dos interlocutores na tarefa de tornar as interações um processo informativo e característico de um novo conhecimento. O ponto chave para o sucesso de inclusão é o educador compreender que seu aluno deficiente é capaz de realizar as mesmas atividades propostas ao aluno sem deficiência, desde que receba informação e auxílio necessários, assim o professor deve estar atento para as adaptações necessárias no ambiente para a realização das atividades propostas.

A escola é o lugar de diversidades que se reflete na quantidade de recursos, que têm por objetivo fazer o aluno progredir. Cavalcante (2006, p. 11), destaca que “os professores também são aliados da inclusão, quando têm informações e respeitam o direito de crianças e jovens com deficiência de estudar e de se tratar com dignidade”. O professor possui um papel fundamental na educação de crianças, portadoras de necessidades educacionais especiais, assim como na educação das demais.

Mantoan (2008) ressalta que os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação e desafio constante para os educadores inclusivos. Através das descrições dos professores percebe-se o sofrimento dos mesmos, sentindo se impotentes diante das dificuldades dos alunos, bem como em relação às suas próprias dificuldades.

Nenhum professor consegue prever, de atenção, o que uma criança é capaz de aprender. Muitos professores têm a ideia de que podem determinar o que será mais aprendido por esta ou aquela criança e esperam que os alunos atendam às suas expectativas. Apesar disso, o tempo de aprender é inato a cada aluno, mas pode ser ampliado ou reduzido em função das condições práticas e individuais do trabalho do professor.

4. ANALISANDO A LDB – ARTIGO 58 E 59 SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotado. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho

competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Entende-se que por lei todos os direitos que garantem uma qualidade no processo educativo do aluno está garantido, porém, nem tudo que está escrito é cumprido.

Desse modo uma das principais reivindicações dos professores é o oferecimento de capacitação promovido pelo poder público que visem à especificidade de cada aluno especial.

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular requer além de uma preparação profissional de qualidade, na qual seriam fornecidas informações sobre metodologias e estratégias de ensino que auxiliem no processo inclusivo do aluno, deve-se buscar as adaptações nos planejamentos de aula e na metodologia de ensino, além de contar com recursos, materiais específicos e necessários para o desenvolvimento em sala de aula.

Para que a inclusão escolar ocorra de fato é necessário que a escola ofereça para os alunos ótimas condições de ensino- aprendizagem, sendo necessário modificações em sua estruturação física e, principalmente no que diz respeito ao oferecimento dos serviços da educação especial na escola regular e na classe comum.

Não se pode, simplesmente, colocar um educando em situação de risco para seu desenvolvimento sem que haja espaço, profissionais e qualidade na sistemática de aprender.

Inúmeras instituições se desdobram para garantir uma qualidade no processo de aprendizagem, mas nem todas estão preparadas para atender o portador de necessidades especiais, ou qualquer outro tipo de transtorno, pois esse necessita de uma atenção peculiar e mais assistida, tendo que ter todos os profissionais aptos para dar-lhes apoio.

Em relação á preparação das instituições para a inclusão de alunos especiais, é preciso ainda algumas adaptações nas escolas, uma vez que, os espaços são locais que podem viabilizar conhecimento e ainda a serem realizadas para receber e acomodar educandos com necessidades educacionais especiais.

Segundo (Manjon (apud SMEHA e FERREIRA, 2008), para que haja a inclusão dos alunos com necessidades especiais) algumas adaptações devem acontecer nas escolas, tanto físicas como curriculares, incluindo maior capacitação para professores. A falta de recursos materiais que, além, da adaptação do espaço físico e a preparação de toda a comunidade escolar, são algumas das necessidades apontadas pelos professores.

A escola deve incorporar em seu projeto político pedagógico e no currículo (metodologias, avaliações e estratégias de ensino) ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, sem distinção e negligência de suas atribuições para garantia de seus direitos.

Segundo as leis e as alíneas citadas, a principal importância da prestação dos serviços para a educação inclusiva sem dúvida é a garantia do desenvolvimento cognitivo dentro de suas limitações é claro, mas que de certa forma, a criança desenvolva pelo menos as atividades básicas coerentes a sua fase e/ou limitação.

A educação é direito de todos (Lei nº 9394 /96). Nesta análise específicas por estas leis, visa-se remontar tal valor, garantindo um melhor entendimento de valores inclusivos, desde nossa família onde criamos um vínculo afetivo e vivenciamos grande parte de nossa formação cidadã.

A escola é fundamental e favorável para podermos enfrentar a sociedade, todavia, alguns problemas têm vindo à tona e precisam ser analisados cautelosamente. É evidente que a educação é primordial para a desenvoltura e a dignidade humana, sendo o principal meio de formação da cidadania como direito de todos.

Incluir pessoas com necessidades especiais na escola comum é um dos grandes desafios da educação no Brasil, e desafio é uma palavra que abrangem muitas coisas, como: superação, conquistas, afrontas, duelos ou combates. No contexto educacional, podemos dizer que a inclusão social nas escolas é um grande desafio, que precisa ser encarado pelos educadores em seus mais variados seguimentos.

Um desafio que, se realmente enfrentando, conquistará a melhoria educacional e combaterá a inclusão de nossos alunos com necessidades especiais, como deficiência auditiva, visual, física e outras. A inclusão é o grito dos socialmente incluídos, é a luta do indivíduo com deficiência a favor de seus direitos, contextualizado à inclusão veio como meio de instaurar uma melhor qualidade de vida aos cidadãos sem deficiência (com propósito de inibir práticas segregacionistas e ideias preconcebidas), e principalmente aos com deficiência. Partindo deste princípio, vimos como é importante o trabalho de inclusão dos menos favorecidos.

Porém, tratando-se especialmente da inclusão social nas escolas, aponta-se a problemática no contexto educacional quanto ao sistema de inclusão, exclusão nas escolas, objetivando a reflexão no intuito de alertar a atenção social na construção de uma sociedade justa que viabiliza com o apoio das políticas públicas o favorecimento a inclusão dos alunos com deficiências garantindo os direitos de cidadania e educação.

A inclusão social nas escolas é um grito da necessidade de aprimoramentos e investimentos específicos por parte do Governo Federal e da sociedade. No Brasil cerca de 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, diante desse quadro vemos como são importantes políticas de incentivo e apoio das massas sociais. Essa iniciativa tem encontrado fortes resistências por parte da enraizada cultura de segregação nas escolas, é um grande desafio para a educação, pois não é fácil desmitificamos nossos hábitos costumeiros da ingenuidade e embarcamos no diversificado método inclusivo.

A aceitação a compreensão, e a educação juntas, são pressupostos essenciais de inclusão social. Bom seria se a inclusão social nas escolas se tornasse realidade pautada na contribuição cidadã para que alcancemos tal resultado. Esta questão está sendo abordada com o intuito de refletirmos nossas falhas, proeza e deveres cumpridos e não cumpridos, de forma a solidificar a inclusão social nas escolas.

A educação social nas escolas do Brasil tem tido, gradativamente, processo favoráveis à cultura de adaptações, que aponta para a integração como meio de solucionar a problemática da inclusão de nossos alunos com necessidades especiais. Pode-se notar que o ensino do sistema educacional vigente tem-se mostrado insuficiente para a preparação de seus alunos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária deixando-lhes expostos a ideologias presente.

A escola não pode limitar-se a ser somente uma instituição de transmissão de conhecimentos, ela precisa atender aos direitos básicos que permeiam a existência humana. Diante disso a inclusão educacional como fator determinante para a viabilização de alunos com deficiência irá tornar-se acessível a partir do momento em que os demais permaneceram inseridos na ampla realidade social com dignidade.

Há uma problemática, quando se trata da questão inclusiva, grande parte de nossas escolas ainda estão distantes do paradigma da inclusão. As poucas escolas especiais que desenvolvem uma parcialidade inclusiva acabam por formular mais exclusão e consolidar a segregação dos alunos portadores de deficiência. É um jogo de responsabilidade em que as políticas públicas não fornecem formas mais eficientes e favoráveis aos “excluídos” com isso quem perde é o aluno portador de deficiência e a própria sociedade que tem deixado de exercer sua cidadania e formar cidadãos com direitos e deveres.

Percebe-se que os programas desenvolvidos pelo estado demonstram querer que o aluno portador de deficiência se adapte à sociedade e não propriamente dito a sociedade se adapte ao aluno excluído. O termo integrar multiplica a independência do indevido, como forma de ajuste social. Um esforço por parte do cidadão, da pessoa humana, para a adaptação em determinada circunstância.

Diferentemente, a palavra inclusão demonstra a responsabilidade social, o envolvimento de um todo em favor de uma causa. É a própria sociedade que se adapta, ou se prepara para acolher um indivíduo, portanto, inclusão com relevância mais suprema e a mobilização social em prol de uma causa nobre. Essa distinção entre inclusão versus integração nos permite questionar a existência dos métodos exclusivos nas escolas.

As escolas precisam ser moldadas, isso é fato, um compromisso que deve ser encarado em prol da “educação para todos”. É importante salientar que a valorização do professor é fundamental e importante, pois é através do mesmo que

os alunos “em exclusão” mediante um preparo para determinada tarefa alcançaram o desenvolvimento humano.

As alternativas educacionais já existem em algumas escolas brasileiras que é de fundamental importância para o desenvolvimento humano e tem o poder de gerir a inclusão social. As escolas precisam ser inclusivas, garantir formas de atender as necessidades educacionais como um todo. A inclusão é método necessário para que todos possam sentir-se bem, seguros e parte fundamental do corpo social.

Muitos alunos têm suas dificuldades de aprendizagem e se os mesmos não sentirem-se incluídos no contexto educacional, provavelmente se discriminarão e desistirão de sua trajetória educacional. Isso não se limita aos portadores de deficiência, mas a todos os que estão inseridos nesse contexto, aos cidadãos de um modo geral. Enfim, do que realmente precisamos para solucionar tais problemas que envolvam a inclusão social nas escolas, acredita-se que é necessário um ensino que tenha como foco o envolvimento do aluno contemplando-o com significados mais humanos.

5.METODOLOGIA

Para concretizar a pesquisa e dar respostas as questões que investigamos assim como os objetivos e da proposta da investigação de modo haver uma contribuição para formação dos professores da rede municipal da cidade de Codó - Maranhão, onde pretendemos realizar uma proposta que se ajuste as necessidades de formação a fim de que os professores sejam mais responsáveis e capacitados para uma educação inclusiva. Os procedimentos realizados na presente pesquisa, foram: pesquisa de campo, pesquisa documental, descritivo, teórico bibliográfico de cunho qualitativo e quantitativo.

5.1 Análise Documental

Para análise documental foi consultado documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, mais precisamente o que se diz respeito a formação dos professores e a educação inclusiva e educação especial. Documentos como LDB 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases), assim como também as Diretrizes Curriculares e suas implicações no sistema educacional brasileiro. Esta análise se fez necessário para conhecermos os objetivos e conteúdos dos referidos documentos, e aos estudarmos nos permitiu proceder a uma análise mais adequada dos dados coletados com interfaces com a bibliografia que nos serviu de fundamentação teórica.

Corroborando Gil (2002, p. 45), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Segundo Gil (2002, p. 43), a pesquisa bibliográfica conceitua como “Desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica para Vergara (1998, p. 45), “É o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

A investigação bibliográfica foi utilizada para sustentar o objeto de estudo proposto na pesquisa sobre a formação dos professores na educação inclusiva e educação especial, considerando a busca de referenciais teóricos publicados em livros, artigos e documentos acessíveis a leituras sobre o estudo em questão, para

que se tome conhecimento e analise as contribuições científicas já publicadas. Gil (1999, p. 66), adverte que a elaboração de uma investigação teórico-bibliográfica “convém os investigadores assegurar se as condições que os dados forem obtidos, analisando profundamente cada informação para descobrir possíveis incoerências, contradições e fazer uso de fontes diversas confrontando as cuidadosamente.

5.2 Características da Pesquisa Qualitativa e Quantitativa

Na pesquisa foi utilizado um paradigma qualitativo devido ao fato que o mesmo apresenta uma flexibilidade ao analisarmos, sendo mais adequada a construção e reflexão sobre o objeto do presente estudo. Além disso, o uso frequente dos métodos de investigação qualitativas no campo da educação permita uma aproximação do investigador com seu objeto de pesquisa. Como afirma Thiollent (1996), que um dos objetivos da proposta desta abordagem metodológica é em responder, com maior amplitude ao problema pesquisado, tornando mais fácil a busca de dados qualitativamente significantes. .A utilização do método quantitativo permite ao investigador poder estabelecer os problemas causados que estão submetidos os objetos de estudos, mediante a descrição de detalhes sobre o esquema de frequências e dos eventos observados.

Na investigação proposta, os dados têm sido coletados em um campo, ou seja, um ambiente onde ocorreu espontaneamente os fatos pesquisados, sem interferência do investigador, de forma ética e cientificamente contextualizada. ParaLakatos& Marconi (1991, p. 85), “Pesquisa de campo qualitativa é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”.

5.3 Características / dados da população participantes da pesquisa

Codó é uma cidade que fica localizada a 306,4Km da capital maranhense, segundo IBGE (2018), a população do município é de 122.597 habitantes, e composto majoritariamente por pessoas de diversas raízes. Diante disso a pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal, localizadas no bairro São Francisco, na rua Pernambuco, as escolas são: São Tarcísio e São Francisco. Localização geográfica do Estado do Maranhão e da cidade do Codó em relação ao a localização geográfica do Brasil.

Estado do Maranhão



Cidade do Codó



Fonte: Imagens retiradas da internet.

5.4 Seleção da Amostra

A amostra é um processo de determinação de um todo (população) e das unidades que compõem um universo, é uma parte da população estudada que será considerada uma representação do todo. O universo da presente pesquisa está composto por 14 professores do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano da rede municipal da Cidade de Codó no estado do Maranhão. Foram realizadas no mês de maio de 2019, a coleta dos dados referentes à pesquisa. O contato com os participantes da pesquisa em específico com a amostra selecionada ocorreu mediante visitas as escolas participantes da pesquisa, tendo o primeiro contato com a direção para explicar a pesquisa que iria ser feita e quem seria os participantes e

se a direção autorizaria a mesma a ser realizada com os professores. O segundo contato foi com os professores onde foi explicado aos mesmos como seria realizada a pesquisa, quais seus objetivos e que sua colaboração era de suma importância para realização e conclusão da mesma. Foi informado aos participantes da pesquisa que os instrumentos de coleta teriam um caráter extremamente confidencial e que as identidades dos participantes seriam preservadas de acordo com as normas éticas do que preza a pesquisa científica. Assim ficam conscientes que as informações fornecidas seriam apenas usadas no processo da investigação da presente pesquisa.

5.5 Instrumento de Coleta dos Dados: construção, validade e confiabilidade

De acordo com a proposta da investigação, optamos pela elaboração de um questionário devido a viabilidade de aplicação do mesmo nos participantes da pesquisa durante o mês de maio de 2019. A escolha da aplicação do questionário se deu por reduzir o risco de distorção dos dados coletados, e o mesmo não exercer influência do investigador durante o processo, além do mais pode-se obter uma resposta mais rápida e precisas em um menor espaço de tempo aumentando a sua confiabilidade durante todo processo. Segundo Marconi e Lakatos (1991, p.100) “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escritos e sem a presença do entrevistador”. O questionário que foi usado no processo de investigação para recorrer as informações necessárias para essa pesquisa teve como alguns critérios de evolução de conhecimentos, aptidões e atitudes relacionadas a formação dos professores da rede municipal da prefeitura do Codó- Ma, voltados para educação inclusiva e educação especial, para isso foi elaborado 25 perguntas fechadas, utilizando a escala de Likert de 4 pontos com a seguinte configuração:

1º não concordo totalmente; 2º concordo um pouco; 3º concordo moderadamente; 4º concordo plenamente.

Segundo Gil (1999, p. 146) a escala de Likert é estruturada seguindo alguns critérios. Assim se estabelece algumas colocações relativas a atitudes ou opiniões acerca do problema a ser pesquisado e estudado. “Solicita-se a um número de pessoas que manifestem sua discordância ou concordância em relação aos enunciados”. Depois de ser redigido o questionário, o mesmo foi testado antes de

ser aplicado, mediante pré-teste a uma pequena população escolhidas previamente, esta população era formada por professores.

A finalidade da aplicação do pré-teste é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário tais como: perguntas com duplo sentido, perguntas confusas entre outros, o pré-testes pode ser aplicado mais de uma vez para sua melhora e para o aumento de sua validade, devendo ser aplicado o mesmo em uma população semelhante àquela que é seu objeto de estudo.

5.6 Análise das Informações

Realizada a aplicação e a coleta dos questionários, o próximo passo é a consolidação e análise dos mesmos. Assim procedemos a obter o coeficiente alfa de Cronbach, que verifica a consistência internas dos itens da escala e determina a confiabilidade do instrumento utilizado. O mesmo é utilizado para medir a correlação entre respostas de um questionário analisando as respostas dadas pelos participantes, apresentado uma média através da correlação entre as perguntas. A confiabilidade de teste é Constancia de estabilidade dos resultados que proporciona um instrumento de medida. O coeficiente alfa de Cronbach varia entre 0 e 1, conforme afirma Pestana & Gageiro (2008):

1º entre 0,8 e 0,9 é considera bom; 2º entre 0,7 e 0,8 é considerada razoável; 3º entre 0,6 e 0,7 é considerada fraco; 4º e a baixo de 0,6 inaceitável.

O questionário aplicado aos professores, se obteve um coeficiente alfa de Cronbach de 0,941 indicando um ótimo grau de consistência interna das 25 questões que compõem o questionário. Para se calcular o alfa de Cronbach foi utilizado o programa SPSS v. 21, Statistical Package for the Social Sciences. Este programa estatístico utilizado em ciências sociais que serve de apoio a tomar decisões, pois incluem aplicações analíticas e estatísticas que transforma os dados em informações relevantes e importantes proporcionando ao investigador tabelas de frequências, dados ordenados, reorganizando informações para realização de uma análise mais segura e eficientes.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Métodos estatísticos

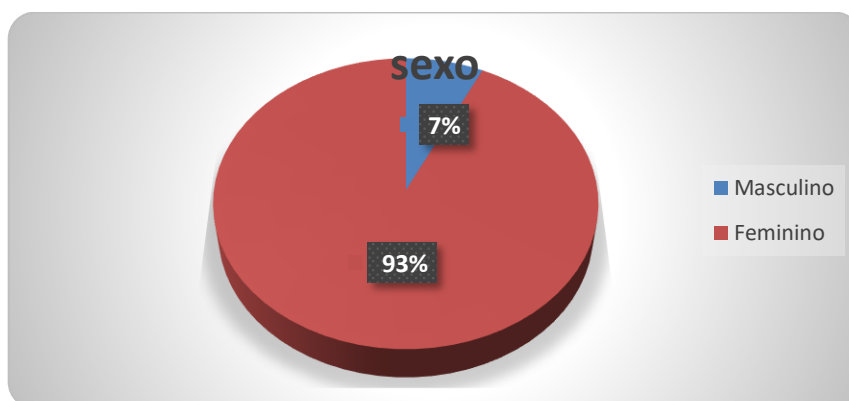
Os dados foram analisados descritivamente através de percentuais. Para avaliar a associação entre as variáveis categóricas, foi utilizado o teste Qui-quadrado de Pearson ou Exato de Fisher ou o teste Exato de Fisher quando a condição para utilização do teste Qui-quadrado não foi verificada. Para avaliar a o grau de confiabilidade do questionário foi obtido o alfa de Cronbach. A margem de erro utilizada nas decisões dos testes estatísticos foi de 5%. O programa estatístico utilizado para digitação dos dados e obtenção dos cálculos estatísticos foi o SPSS (StatisticalPackage for the Social/Sciences) na versão 21.

Resultados

Segui abaixo os respectivos gráficos relativos as características dos pesquisados onde se destaca que: no 1 gráfico apresenta o sexo dos participantes da pesquisa, no qual 1,7% é do sexo masculino, e 13,93% do sexo feminino; no gráfico 2 os percentuais que lecionam variam de 14% a 36% com magistério e graduação e 50% com especialização, nenhum dos participantes possuem mestrado e doutorado.

Dos 14 profissionais pesquisados 7% tem a idade entre 26 a 30 anos, 29% tem entre 31 a 35 anos, 64% tem mais de 35 anos, como ilustra o gráfico 3.

GRÁFICO 01– representação de sexo.



Fonte: Gráficos elaborado pelos autores.

Podemos observar que o maior percentual é do sexo feminino mais que existe uma predominancia de professores também do sexo masculino no ensino fundamental anos iniciais.

GRÁFICO 02– representação a formação docente

sobre a formação docente.

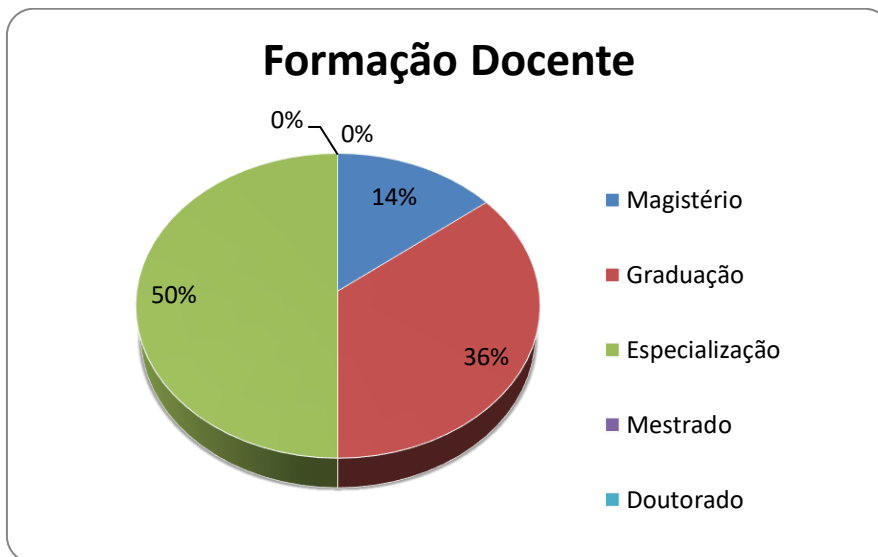
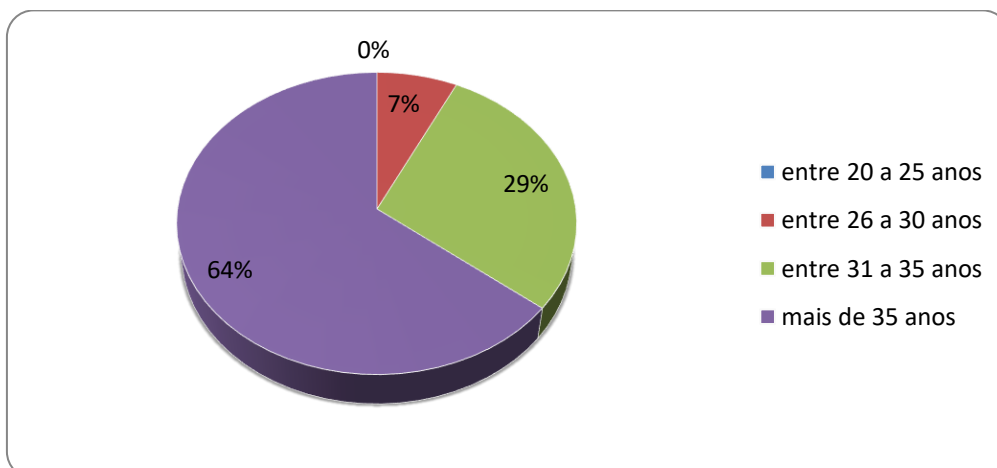


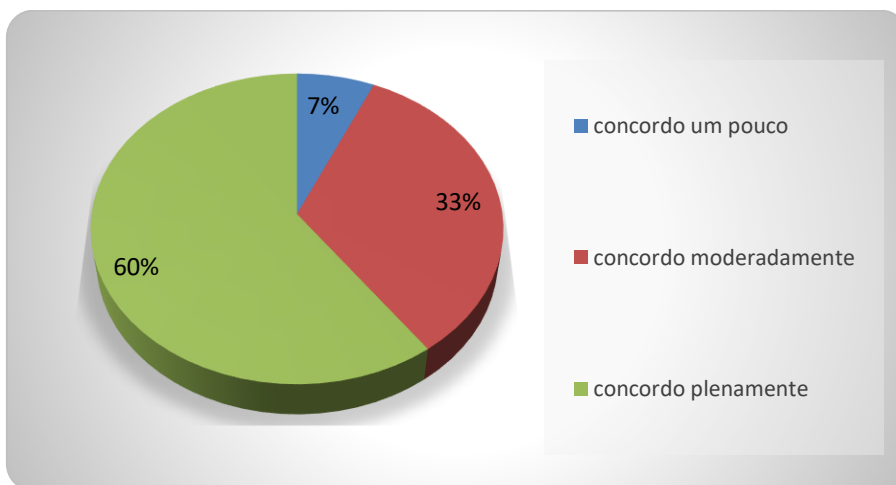
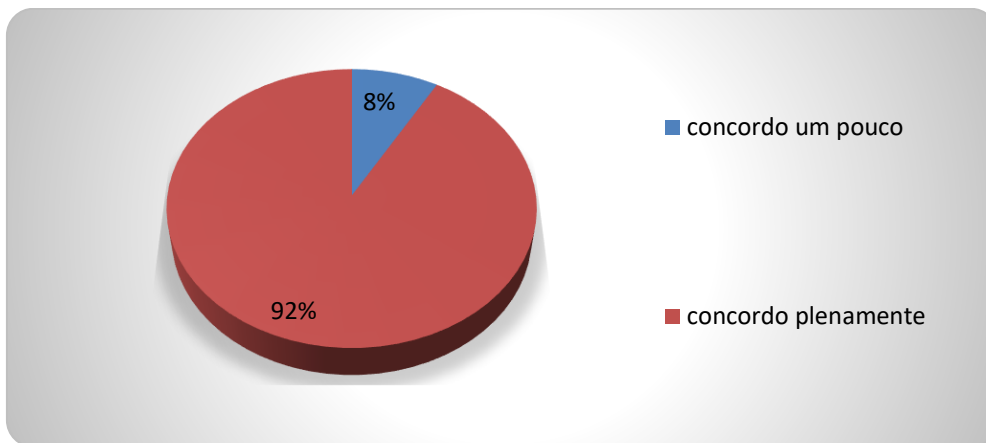
Gráfico 03 - representação da idade dos professores



Fonte: Gráficos elaborado pelos autores.

De acordo com os gráficos apresentados (gráfico 02 e 03) podemos constatar que 50% dos professores participantes da pesquisa possuem além da graduação uma especialização e que 64% tem mais de 35 anos de idade.

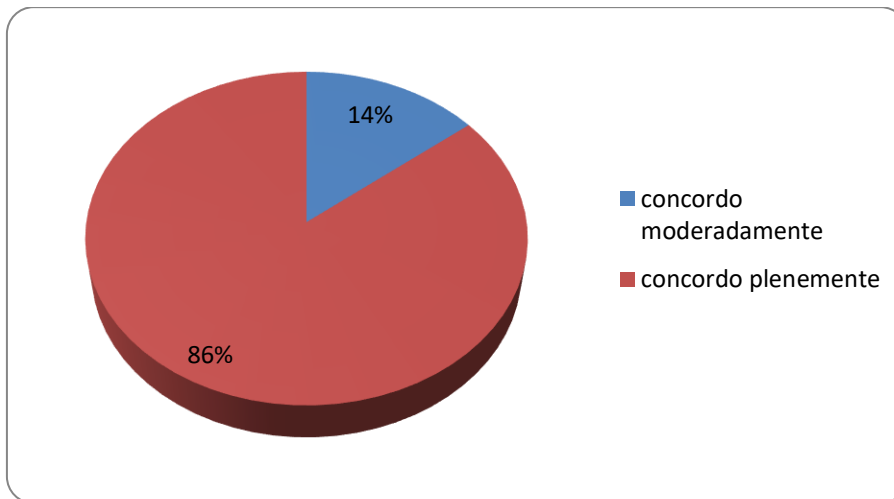
Gráfico 04 – A formação continuada é essencial para uma melhor convivência com as diferenças.



Fonte: Gráficos elaborado pelos autores.

Segundo os gráficos apresentados (gráfico 04 e 05) 92% e 60% concordam plenamente que a formação é essencial para uma melhor convivência com as diferenças e melhora a prática pedagógica.

GRÁFICO 06- A formação continuada é essencial para um melhor desempenho docente.



De acordo com os gráficos apresentados (gráfico 06 e 07) 86% e 82% concordam plenamente que a formação continuada é importante para o melhoramento do desempenho docente e que a mesma lhe proporciona oportunidade de diversificar a prática pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, apresenta-se uma síntese do processo desenvolvido nesta investigação, assim como nossas reflexões sobre as respostas às questões desta pesquisa, colocada e analisada durante o trabalho. Onde são expostas opiniões advindas das observações feitas durante o processo da investigação, que estão relacionadas à formação do professor voltadas para Educação Inclusiva. Como foi visto anteriormente, consideramos o papel do professor de suma importância nas organizações do desenvolvimento pedagógico. São imensas as expectativas sobre este profissional em face à missão de realizar um ensino voltado para Educação Inclusiva. Pode se entender que uma boa formação inicial supriria em partes, a necessidade de desenvolver um bom profissional voltado para os preceitos que regem uma Educação Inclusiva de qualidade, compreendendo assim os fundamentos da prática pedagógica significativa diante a face da mesma. Faz-se necessário consideramos que os processos de formação dos professores estão muitas vezes voltados para uma diversidade até então desconhecidas aos olhares das realidades ao qual estão inseridos.

Nossos resultados mostram que os professores de Codó, em parte, desconhecem uma formação para a educação especial, que se volte para o aluno que tem o direito a uma educação de qualidade, mesmo que esse aluno apresente a necessidade e o auxílio do professor ou outro profissional. Assim sendo, nossa pesquisa que se deu em duas escolas diferentes, sendo participantes do questionário 14 professores. É percebido durante a análise que todos os professores concordam que, a formação continuada de professores é importante, ainda mais quando se tratar da Educação Inclusiva. No entanto, é notório que, mesmo tendo a consciência de que é necessária essa formação para o município, todos desconhecem uma formação voltada para Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória, ES: GM, 2009. p. 17.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. (1996). p. 1-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25/06/2019.
- BRASIL, Lei nº 10 172, 9 de Janeiro de 2001. **A prova o Plano nacional de Educação e da outras providencias**. Diário Oficial da União. Brasília, 10 Jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BUENO, J. G. S. **A educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP. 1999.
- DENARI, Fátima Elisabeth. SIGOLO, Silvia Regina R.L. Formação de Professores em Direção à Educação Inclusiva no Brasil: Dilemas Atuais. In: **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 15-31.
- GATTI, B Formação de Professores e Carreira: **Problemas de movimento e renovação**. CAMPINAS: AUTORES Associados, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas.2002.
- LAKATOS, E. M. & Marconi, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 1991.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**- 6. Ed. São Paulo: Cortez, p.28,35, 37,38 e 44. 2011.
- THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa- ação**. São Paulo. Cortez. 1996.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais:a complementaridade do SPSS**. 5. ed.Lisboa: Europress. 2008.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas. 1998

