

A Formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco

The Teacher Training as na innovative axis of inclusion in the basic education of students with disabilities in Limoeiro/Pernambuco.

Lindalva José de Freitas¹

RESUMO: O presente estudo tem como proposta a discussão sobre a formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Limoeiro/PE. Esta pesquisa busca responder a seguinte questão: Os professores estão preparados para trabalhar com a educação inclusiva, especificamente com alunos com deficiência? O estudo tem como objetivo identificar a formação do professor como eixo de inclusão no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho exploratório de acordo com Denzin e Lincoln, 2011 apud Campoy 2016, p.231. A pesquisa de campo foi realizada através de um questionário com seis questões. A análise da pesquisa ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (Bardin 2011, apud Câmara 2013). Dessa forma, acredita-se na formação como sendo um processo para privilegiar a reflexão e o estudo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões e desdobramentos no cotidiano escolar. Tendo como resultado da pesquisa a sugestão de uma proposta pedagógica de formação que atenda as necessidades dos professores que atuam nas salas de aula com alunos com deficiência.

Palavras-chave: formação de professores; educação especial; educação inclusiva; alunos com deficiência.

ABSTRACT: The present study has as a proposal the discussion about the teacher training that operates in the initial years of Elementary School, of the Municipal Network of Limoeiro / PE. This research seeks to answer the following question: Are teachers prepared to work with inclusive education, specifically with students with disabilities? The aim of this study is to identify teacher education as na axis of inclusion in the development of learning for students with disabilities. This is a qualitative and exploratory study according to Denzin and Lincoln, 2011 apud Campoy 2016, p.231. The Field research was carried out through a questionnaire with six questions. The analysis of the research took place through Content Analysis (Bardin 2011, apud Câmara 2013). In this way, it is believed in the formation, as a process to privilege the reflection, and the study on the teaching, in its multiple dimensions and unfolding, in the school routine. Having as a result of the research, the suggestion of a pedagogical proposal of formation, that meets the needs of teachers who work in classrooms, with students with disabilities.

Keywords: teacher training; special education; inclusive education; students with disabilities.

¹ Universidad Autónoma de Asunción. Paraguay. E-mail: proflfreitas@yahoo.com.br

Recibido: 28/08/2016 – Aceptado: 12/05/2017

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é constituída pela necessidade de cada cidadão de participar e interagir da sociedade como ser de fato e direito. É a possibilidade de garantia dos direitos sociais e culturais. Para tanto, a escolha desse tema tornou-se relevante pela necessidade de mudança de postura do educador frente a essa questão, a fim de possibilitar efetiva inclusão desses educandos.

Torna-se necessário proporcionar aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, através de estudos e discussões referente a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Neste sentido, esta pesquisa busca através da análise da prática pedagógica, responder a seguinte questão: Os professores estão preparados para trabalhar com a educação inclusiva, especificamente com alunos com deficiência? O nosso recorte, versa, portanto, sobre a educação inclusiva e a formação do professor.

Este estudo irá tratar da relevância da formação dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de alunos com deficiência, de forma que possa proporcionar um ensino de qualidade, pautado numa educação inclusiva.

Educação especial e os marcos legais

O documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, trouxe novos objetivos para promover diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Este documento é considerado mundialmente um importante instrumento do movimento de inclusão social, conforme o texto que discute a Declaração de Salamanca: “promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem” (Declaração de Salamanca Comentada, 2017).

De acordo com Darcy Raiça: “É importante salientar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é dinâmico, não se esgota nunca, é um processo dialético, desafiador e vivo. (Declaração de Salamanca Comentada, 2017).

Assim como, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 3º inciso IV traz como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Emenda Constitucional nº 91, de 2016).

O Art. 206 da Constituição Federal, aponta o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o Art. 208, discorre sobre a

necessidade de atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. (Emenda Constitucional nº 91, de 2016).

De acordo com a LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), o capítulo V, artigos 58, 59 e 60 asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. No artigo 58, a educação especial é entendida como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (Brasil, 2013, p. 10). Enquanto que o art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB comentada, 2017).

A formação do professor e a educação inclusiva

A inclusão não se restringe tão somente em inserir o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, mas sobretudo um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola democrática, que favoreça a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência.

Além de ser um direito, a Educação Inclusiva é uma necessidade às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (Mendes, 2012).

Podemos dizer então que as pessoas com deficiência ganharam espaço na sociedade quebrando paradigmas conceituais que por ventura os impediam de ter acesso ao âmbito escolar, participando ativamente da sociedade cumprindo com seu dever como cidadão ativo e participativo dentro da sociedade.

Referente a formação do professor, Alvarenga, Mauricio e Ribetto (2014) apontam:

“as experiências formativas, tanto iniciais quanto continuadas, como espaços de construção de identidade profissional na medida em que nossos percursos profissionais docentes se constituem na elaboração das maneiras de ser e estar na profissão.”

Atender às diferenças, atender ao aluno com deficiência, ressignificar a prática, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar aos alunos. Isso significa torná-lo múltiplo, repleto de possibilidades, para viver, conviver com o diferente, criando novos conceitos, dando novos sentidos, rompendo barreiras para efetiva participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem.

Referente a escola, Gonzalez (2016) declara:

A necessidade da escola oferecer respostas educacionais coerentes com as necessidades dos alunos que chegam lá, supõe a adoção de abordagens organizacionais flexíveis que promovam mudança e inovação nas escolas devido ao seu próprio contexto e sua cultura (Gonzalez, 2016, pág.46).

Entende-se ser fundamental pensar a escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos.

A escola é um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola. (Miranda, T. G.; Galvão, T. A, 2012)

Assim, é necessário pensar numa escola como espaço de construção, onde a formação docente e a prática sejam eixos norteadores e indissociáveis do fazer pedagógico na transformação de uma sociedade inclusiva.

Ainda de acordo com o autor:

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade. (Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A, 2012)

Corroborando com Miranda e Galvão (González 2012, pág. 45), cita a relevância da prática do professor como instrumento de mudança e transformação no processo ensino aprendizagem.

No entanto, os professores através de sua prática profissional, tem pouca atenção à organização escolar como um facilitador e promotor de mudanças na escola como uma organização e seu próprio desenvolvimento profissional, concentrando-se mais nos aspectos de ensino-curricular o gestor do processo ensino aprendizagem. Desta maneira, temos uma escola cheia de prescrições, como a organização, o que não favorece a todos a liberdade criativa profissional, impedindo-os de agir independentemente. A este respeito, a organização escolar torna-se um sistema de controle para administradores, e a escola simplesmente limitada a cumprir prescrições, sem distinguir entre o legal e real, entre o contexto e as características e condições das escolas. (González, 2012, pág. 45).

Neste contexto configura-se a necessidade de uma formação constante, em que o docente assume o papel de um insaciável pesquisador, na incessante busca de umas práxis inclusiva e transformadora. Ainda na ótica do autor:

“Para garantir um modelo educacional inclusivo, é necessário articular uma série de mudanças profundas nas políticas, em cultura e práticas, orientando-os claramente para o empoderamento de ações voltadas para a conquista de maiores níveis possíveis de qualificação para todos os alunos (Gonzalez, 2016).

Algumas evidências reforçam o consenso sobre a necessidade de empenho para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, muitas vezes privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

Como aponta Mendes e Cia (2012) medidas devem ser tomadas não somente para a inclusão escolar, mas medidas que incrementem uma educação de qualidade para todos os alunos.

Diante essa realidade, é primordial a efetivação de políticas públicas que contribuam com o processo de inclusão e consequentemente com o desenvolvimento do processo aprendizagem dos alunos com deficiência.

Dessa forma além de trabalhar com os alunos com deficiência é necessário trabalhar com a equipe escolar, busca-se responder algumas perguntas suscitadas por Baptista (2013, p.47):

Que características deve ter a ação de profissionais que representam uma área específica, como a educação especial, para favorecer o avanço desse processo global de qualificação da escola, assim como a escolarização dos alunos que se constituem alvo privilegiado do trabalho desses educadores?

Entende-se que a pergunta de Baptista (2013) se remete especificamente à formação do professor, assim como as propostas de formação que devem estar vinculadas às necessidades específicas de conhecimento desse profissional.

METODOLOGIA

Para compreensão e aprofundamento do tema proposto o estudo foi desenvolvido em cinco escolas da zona urbana da rede municipal de Limoeiro/Pernambuco, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atende alunos com deficiência.

O estudo em questão é classificado como pesquisa de caráter qualitativo e exploratório de acordo com (Denzin e Lincoln, 2011 apud Campoy 2016): “A investigação qualitativa é uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável, materiais práticos que fazem visibilidade ao mundo” (p.3).

Para a coleta de dados, fez-se uso de um questionário semiestruturado, no qual foi realizado a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica (Camurra, e Batistela, 2013). A interpretação dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011, apud Câmara 2013).

A coleta de dados teve como sujeitos, cinco professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atende alunos com deficiência. As professoras

foram chamadas de “P” (professor), seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, denominaram-se as mesmas de P1, P2, P3, P4 e P5.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O local escolhido para a realização da pesquisa foram cinco escolas todas localizadas na zona urbana de Limoeiro/Pernambuco, as quais atendem 143 alunos diagnosticados com deficiências, ou seja, com laudo e acompanhamento médico. Os diagnosticados estão distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: Alunos diagnosticados com deficiências

TIPOS DE DEFICIÊNCIAS	QUANTIDADE
Deficiência Intelectual	80
Deficiência Física	16
Deficiência Visual	01
Baixa Visão	06
Deficiência Auditiva	10
Deficiências Múltiplas	19
TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento)	02
Altas Habilidades	09

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro/Pernambuco-2017

De acordo com a tabela 1, as escolas municipais da zona urbana de Limoeiro atendem 143 alunos diagnosticados com deficiências. Analisando a tabela acima, observa-se a pluralidade de alunos com Deficiência nas escolas pesquisadas.

Dessa forma, percebemos a pluralidade de alunos com Deficiência nas escolas pesquisadas.

Quanto a formação dos professores, foi aplicado um questionário com 06 (seis) questões para 05 (cinco) professores que atuam nos Anos Iniciais. O questionário pautou-se pelas seguintes questões:

1. Qual é a sua formação?
2. Qual é a sua idade?
3. Quantos anos atua em sala de aula?
4. Descreva sua prática na sala de aula e como desenvolve suas atividades para alunos com deficiência.
5. Quais as dificuldades e desafios enfrentados no processo de aprendizagem desses alunos?

6. Em sua opinião, como acontece a formação do professor e quais as contribuições para sua atuação em sala de aula com alunos com deficiência?

Tabela 2: Características Dos Professores Participantes

Professor	Idade	Sexo	Graduação	Especialização	Tempo de Docência	Ano
P1	28	Feminino	Pedagogia	Educação Especial	2 anos	1°
P2	30	Feminino	Pedagogia	Educação em Direitos Humanos	5 anos	2°
P3	36	Feminino	Geografia	Psicopedagogia	12 anos	4°
P4	48	Feminino	Historia	Psicopedagogia	16 anos	3°
P5	51	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia	20 anos	5°

Fonte: A Autora-2017

Os dados apresentados na tabela 2, permitem verificar diferentes aspectos quanto aos participantes do estudo. Dentre estes, destaca-se a totalidade de profissionais do sexo feminino. A idade das respondentes oscila entre 28 e 51 anos, da seguinte forma: Duas professoras estão entre 28 e 30 anos, 03 entre 36 a 51 anos.

No que se refere à formação das professoras, constata-se que 100% das docentes concluíram o curso superior. Possuem formação para docência, porém ainda não têm formação específica para Educação Especial. Apenas uma professora possui especialização em Educação Especial.

Considera-se importante mencionar que 3 das 5 pesquisadas têm a sua graduação no curso de Pedagogia.

Quanto ao tempo de docência, observou-se que P1 e P2 lecionavam há menos de 10 anos e (P3, P4 e P5) atuavam há mais de 10 anos.

Os questionários foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) apud Câmara (2013), que afirma:

“É um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos. A Análise de Conteúdo é não só um instrumento metodológico que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Seguem-se vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa” (Bardin, 2011, apud Câmara 2013).

Na questão referente a prática na sala de aula e ao desenvolvimento de atividades para alunos com deficiência, as professoras relataram:

P1- *“... Tenho formação em Educação Especial e isso está sendo fundamental para o desempenho das minhas atividades pedagógicas. Na minha sala de aula tem alunos com deficiência auditiva, intelectual e física. Preparo minhas atividades pedagógicas de acordo com a realidade de cada um dos meus alunos com deficiência, respeitando suas limitações e seus avanços”.*

A afirmação da P1, nos mostra a importância do conhecimento adquirido na formação específica para atuar em salas regulares de alunos com deficiências, mostrando como acontece o processo de ensino e aprendizagem, essa relação do ensinar e aprender. Demonstrando os saberes necessários para aplicabilidade de atividades heterogêneas com alunos em diferentes deficiências.

P2- *“... Sinto muita dificuldade no trabalho com alunos com deficiência. Procuo realizar leituras sobre alunos com deficiência para inserir este conhecimento na minha prática pedagógica”.*

Diante a fala da P2, entendemos que a professora busca instrumentos que a ajudem nas atividades de sala de aula, porém em sua fala fica evidente que esse escasso conhecimento não é suficiente para garantir uma efetiva inclusão dos alunos com deficiência.

P3- *“... Não me sinto preparada para trabalhar com alunos com deficiências. Preparo minhas aulas para todos os alunos de minha sala de aula. Tenho uma sala numerosa com alunos com diferentes deficiências. Meu tempo é pouco para atender a todos, faço o máximo que posso”.*

A fala da P3 deixa claro que as atividades são homogêneas, desconsiderando a heterogeneidade dos alunos com deficiência. O que não atende a realidade dos alunos nos seus diferentes contextos de aprendizagem.

P4- *“... Enfrento muitas dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência. Na minha sala de aula tem deficientes auditivos, alunos com deficiência intelectual e deficiência física. Contudo, diante deste quadro busco informações com outras colegas, troca de experiências com professores que estão há mais tempo com esse público”.*

A fala da P4, é preocupante, no que concerne ao desenvolvimento de uma prática inclusiva e emancipatória. O resultado de um público não define positividade para outro. É necessário considerar a diversidade dos alunos, especificamente alunos com deficiência. Tendo em vista que o novo paradigma de educação traz a valorização das diferenças, sendo preciso respeitar o indivíduo como um ser único, princípio que força os professores a abolição de toda forma de homogeneidade nas práticas.

P5- *“... Não me sinto segura o suficiente para desenvolver um trabalho pedagógico para alunos com deficiência. Procuo desempenhar minhas atividades profissionais num ambiente voltado para a integração destes alunos, porém isto é feito dentro das minhas possibilidades”.*

De acordo com a fala da P5, o desenvolvimento das atividades para alunos com deficiência é visto como integração em sala de aula, porém não identificamos como acontece essa integração, quais instrumentos utilizados, seja no intelectual ou social. Dando a ideia de uma inclusão, do aluno “estar” presente na sala de aula.

Os autores, Alvarenga, Mauricio e Ribetto (2014) afirma:

“o desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento que seja capaz de aproveitar os espaços de possibilidades na sociedade para conseguir o respeito de um dos direitos fundamentais de todos: o direito de aprender”.

No contexto de uma educação inclusiva com alunos com deficiência, as professoras respondem quais dificuldades e desafios enfrentados.

P1- *“... Trabalhar com alunos com deficiências é um desafio, mas também é um aprendizado, as dificuldades são muitas, uma delas é a falta de um interprete na sala. Fiz um curso de Libras com recursos próprios”.*

A P1 fala de suas dificuldades e de suas superações para colaborar no processo de ensino. Entretanto, é necessário investimento dos órgãos competentes para proporcionar aos alunos com deficiência uma educação de qualidade.

P2- *“... As situações vivenciadas em salas de aulas são complicadas, a falta de conhecimento sobre os alunos com deficiência me deixa insegura, principalmente nos momentos de instabilidade emocional dos alunos. É um desafio lidar com alunos com deficiência, o processo de aprendizagem é muito lento”.*

A fala da P2 nos direciona ao cotidiano em sala de aula. A lacuna na formação seja inicial e continuada mostra o déficit de conhecimento na superação de desafios e dificuldades apresentadas no decorrer do processo de ensino.

P3-*“... Enfrento muitas dificuldades com os alunos com deficiência na sala. Principalmente quando trabalho com conteúdos de português, leitura e escrita, interpretação de texto oral e matemática. Os alunos apresentam melhores desempenho com atividades lúdicas. Contudo, para trabalhar os conteúdos lúdicos compro com recursos próprios os materiais necessários dessas atividades”.*

De acordo com a fala da P3, observa-se o esforço da professora em atender os alunos com deficiência, porém o desconhecimento do fazer pedagógico torna seu trabalho ineficiente.

P4- *“... As dificuldades são muitas para trabalhar com os alunos com deficiência. Não sei Libras, o que dificulta a comunicação com os alunos surdos, pois não tenho interprete na sala. Quanto aos alunos com deficiência intelectual preparo atividades mais simples. É um desafio constante trabalhar com esses alunos”.*

Na fala da P4 fica evidente a lacuna na sua formação e na atualização pedagógica. Percebe-se o despreparo da professora, demonstrando uma prática isolada e excludente, tirando o direito do aluno de aprender com equidade.

P5- *“... Sinto muita dificuldade de trabalhar com os alunos com deficiência. A falta de apoio pedagógico e de materia isa de quadros são os grandes empecilhos para desenvolver um bom trabalho”.*

Quanto a fala da P5 a falta de apoio institucional é um entrave para o desenvolvimento do processo pedagógico. Fazendo com que o aluno seja o maior prejudicado, gerando déficit em su aprendizagem.

Concordamos com Calatayud e González:

“Os alunos com deficiência têm certas dificuldades no aprendizado, mas graças à incluso desses estudantes, suas dificuldades podem ser sanadas na sala de aula. Os alunos com deficiência devem gozar da igualdade de oportunidades como o resto dos alunos, ao mesmo tempo que uma inserção social”. (Calatayud e González-2017)

Nesse contexto, o estudo finaliza com a seguinte questão: Na opinião das professoras como acontece a formação e quais as contribuições para sua atuação com alunos com deficiência.

P1-*“... Recebemos a formação continuada da Secretaria de Educação do município que acontece 2 vezes ao ano, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo. Ambas direcionadas para todas as modalidades de ensino. Essas formações não fornecem subsídios para trabalhar com alunos com deficiência”.*

Na fala da P1, percebe-se que é uma formação unilateral, direcionada para todas as modalidades de ensino e não atende as especificidades da realidade vivenciada nas salas de aulas com alunos com deficiência.

P2-*“... Não temos uma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. Mas, sinto falta de uma formação que atenda nossas necessidades e nos prepare para trabalhar com esse público diferenciado”.*

A resposta da P2 deixa claro que os professores acham necessário uma formação adequada para atuação com esses alunos.

P3- *“... Nossa formação acontece duas vezes ao ano. Acho insuficiente para nos preparar pedagogicamente para atuar em sala de aula principalmente diante das dificuldades que tenho mediante os alunos com deficiência”.*

Diante a resposta da P3, a formação ofertada não atende as necessidades exigidas para o processo de ensino dos alunos com deficiência. A formação do professor vai além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, requer um envolvimento maior com desenvolvimento curricular, planejamento e a capacidade de solucionar problemas relacionados ao contexto escolar.

P4- *“... A formação continuada acontece duas vezes ao ano. Na minha opinião, a formação continuada de forma geral não contribui para mudanças significativas na prática pedagógicas do professor. A forma como é oferecida, deixa a desejar por conta da falta de assuntos mais práticos da sala de aula e do meudia a dia”*.

Como bem coloca a P4, é necessário uma formação direcionada a realidade, respeitando e valorizando a pluralidade existente em cada turma. Uma formação que suscite reflexões, na busca de novos conhecimentos.

P5- *“... A forma que a secretaria oferece a nossa formação apenas duas vezes ao ano, é insuficiente para trocar experiências e para melhorar meu desempenho pedagógico com os alunos com deficiência. Sinto falta de uma formação que me dê condições de melhorar minhas aulas”*.

É pertinente destacar na fala da P5 que a proposta de formação continuada da Secretaria de Educação não atende as necessidades dos professores, principalmente aqueles que trabalham com alunos com deficiência. A formação continuada nesta perspectiva está isolada da prática reflexiva dos docentes no contexto amplo do seu trabalho.

Diante as respostas das professoras, esta pesquisa aponta para novos estudos e principalmente para a construção de uma Proposta Pedagógica direcionada para a Educação Especial, assim como uma formação continuada para subsidiar e direcionar ações necessárias para um bom atendimento aos alunos com deficiência.

Portanto, concordamos com Tura e Pereira (2013), quando afirma que: “Promover formação continuada de professores implica processo de incentivo e favorecimento da produção/sistematização/difusão do saber coletivamente construído pelos profissionais da educação no desempenho de sua ação pedagógica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no Brasil ainda está em seu estado embrionário. Sabemos que o apoio e o investimento dos governos são necessários. Todavia, esperamos que o contínuo aprimoramento de projetos, tanto na formação inicial, como na formação continuada de professores, minimize as lacunas do atendimento aos alunos com deficiência, especialmente no que concerne aos profissionais que atuam com esses alunos na rede municipal de Educação de Limoeiro. Observou-se

no decorrer da pesquisa o déficit quanto a formação dos professores, respondendo assim, ao questionamento inicial deste estudo quanto aos professores estarem preparados para atuarem com alunos com deficiência. Dessa forma, torna-se primordial a construção de uma Proposta Pedagógica norteada por uma formação continuada que deve responder às necessidades dos alunos com deficiência, o que leva a transformação do modelo de escola tradicional a um modelo questionador e reflexivo, onde o professor se sinta constituinte de um processo capaz de propor mudanças que correspondam a sua visão epistemologia de atuação docente.

Assim, é de suma importância, a formação dos professores para atuarem com alunos com deficiência, de forma que possam oferecer subsídios indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo e pessoal desses alunos como participes de sua história.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, M., Mauricio, L., Ribetto, A. (2014) *Vozes da educação: formação docente-experiências, políticas e memórias polifônicas*. Rio de Janeiro: Eduerj
- Baptista, C.R. (2013). *A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE*. In Meyreles, D.; Caiado, K., Baptista, C. Professores e Educação Especial. São Paulo: Mediação
- Camurra, L.; Batistela, C. (2017) *A entrevista como técnica de Pesquisa qualitativa*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entriD=1135>>. Acesso em: 02/03/2017.
- Campoy, T. (2016) *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este. Universidad Nacional del Este
- Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Emenda Constitucional nº 91 de 2016.
- Declaração Comentada de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: 2017
- Hoffman, R. (2013) *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013.
- Hubner, R. (2012) *O pleonismo da Educação Inclusiva*. Revista TAM nas Nuvens, v. 2, n. 21, p. 44, set. 2009.
- Lei 9394/96. Ministério da Educação. Brasil. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Miranda, T. G.; Galvão, T. A. (2012) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 491, 2012.
- Morán, T., Torres, J.A. (2017) *Percepciones del alumnado con discapacidad sobre su historia escolar*. Revista de Educación Inclusiva- Vol. 10, Nº. 1, 2017

- Rangel, M., Alves, M. M. (2013) *Currículo, Políticas e Ação Docente*. Rio de Janeiro: Eduerj
- Torres, J. A., Fernández, J. (2015) *Promoviendo escuelas inclusivas análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 18, N°. 1. 2015.
- Torres, J. A. (2012) *Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje*. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 n° 1 · 2012.
- Torres, J.A., Castillo, S. (2016). *Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado. Un estudio en la provincia de Jaén*. Revista de la Facultad de Educación, Vol. 19, N° 2. 2016.