

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTELO (ES) DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE CHALLENGES OF TRAINING AND CLASSROOM ACTIVITY: THE PERSPECTIVES OF TEACHERS OF SCHOOLS IN RURAL AREA AT THE MUNICIPALITY OF CASTELO (ES) FACING INCLUSIVE EDUCATION

Raquel Valani¹

Cristiane Lopes Rocha Oliveira²

Resumo: No presente trabalho, analisam-se as interfaces associadas à Educação Inclusiva e à Educação do Campo, na cidade de Castelo (ES), a partir da perspectiva dos docentes que possuem alunos com deficiência, matriculados regularmente nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas do Campo em 2018. Para tanto, a metodologia escolhida possui caráter exploratório, de cunho descritivo, com abordagem qualitativa, utilizando-se um questionário semiestruturado aplicado a quarenta professores do referido contexto. Desse modo, foi possível perceber a impactante fragilidade do sistema educacional, no que diz respeito à inclusão efetiva nas escolas, uma vez que os docentes relataram enfrentar grandes dificuldades na criação de propostas pedagógicas, além de alegarem falta de formação profissional e de políticas públicas efetivas para atender a essa demanda.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Inclusiva. Professores.

Abstract: In the present work, the interfaces associated with Inclusive Education and Rural Education, in the city of Castelo (ES), are analyzed from the perspective of teachers who have students with disabilities, enrolled regularly in the final years of Elementary School, in the rural area school in 2018. For this, the methodology chosen has an exploratory, descriptive character, with a qualitative approach, using a semi-structured questionnaire applied to forty teachers of said context. In this way, it was possible to perceive the shocking fragility of the educational system, with respect to the effective inclusion in the schools, since the teachers reported having to face great difficulties in the creation of pedagogical proposals, in addition to claiming a lack of professional training and effective public policies to meet this demand.

Keywords: Rural Education. Inclusive Education. Teachers.

Introdução

Ao se discutirem as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, percebe-se que a política educacional é voltada para a lógica do mercado, sendo assim subordinadas aos interesses financeiros representados pelo empresariado. As grandes

¹ Graduação em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: raquelvalani@hotmail.com

² Mestre em Química e professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: cristiane.oliveira@ufv.br

corporações nacionais e internacionais são, infelizmente, as principais mantedoras da educação, que as utilizam no intuito de aumentar seus lucros (FERREIRA, 2010).

Conseqüentemente, o currículo educacional é oprimido pelas condições impostas por esse sistema (SARMENTO, 2012). A escola, que deveria ser um espaço de construção crítica e transformadora de conhecimentos, fica submetida à interferência externa, marcada por políticas e práticas neoliberais, gerando o rompimento do pensamento político transformador (BRANDÃO, 2001).

No que tange à Educação do Campo, encontra-se um paradoxo: há um modelo da Educação Rural, de caráter opressor, segregador e hierárquico, que provém da ambição pessoal de grupos elitistas, que por sua vez reduzem e limitam o pensamento crítico em prol do lucro (GHEDIN, 2012; ROSSI, 2014). Contrapondo a essa vertente, há as Escolas do Campo, que defendem a construção do pensamento crítico do(a) estudante, e que a partir do propósito social lutam por uma Educação Inclusiva (PIREZ, 2012; D'AGOSTINI *et al.*, 2012).

De acordo com Santos e Paulino (2008), a educação inclusiva busca a participação de todos os alunos no processo educacional com viés a um ensino igualitário e consciente, considerando quaisquer que sejam as origens ou barreiras para o processo de aprendizagem (por exemplo, gênero, raça, condições sociais e econômicas, deficiência etc.).

A formação do(a) educador(a) do/no campo arrosta inúmeras dificuldades para sua realização plena do direito reconhecido e garantido a um ensino de qualidade, desde carência de materiais pedagógicos que valorizam as identidades camponesas, a necessidade em desenvolver metodologias ativas com viés de uma prática significativa voltadas para as realidades dos/as discentes, e até mesmo políticas públicas que reforçam a importância desses processos educacionais (ARROYO *et al.*, 2009).

Esse contrassenso decorre, principalmente, da forma de envolvimento dos sujeitos no processo de mudanças para a elaboração de novas reformas: “[...] o que tem ocorrido é uma apropriação do discurso do Estado a respeito da Educação e não uma intervenção nos processos de ensino” (GHEDIN, 2012, p. 30). Nesse contexto, o Estado acusa a prática dos educadores como sendo a principal responsável pelo não desejável desenvolvimento do estudante, ou seja, “[...] estigmatiza a prática destes como responsáveis pelo fracasso da escola” (GHEDIN, 2012, p. 30). Dessa forma, as contradições supracitadas levam o Estado a se tornar vigente e dominante em suas ações,

com a implementação de normas rígidas para as práticas educacionais, desconsiderando as peculiaridades presentes em cada contexto.

Portanto, a Educação do Campo tem sido constantemente alvo do sistema hegemônico, que insiste em padronizar a educação, sobrepujando as especificidades e identidades culturais de cada região. Cabe destacar que as diversidades culturais presentes nos diferentes sujeitos históricos deveriam ser estimadas, pois há agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, indígenas, comunidades quilombolas, entre outros (D'AGOSTINI *et al.*, 2012).

Essa gama de pluralidades culturais presentes nesses espaços deve ser valorizada, e não padronizada. Para tanto, é essencial reconhecer essas diversidades no âmbito educacional através do desenvolvimento de um plano pedagógico condizente, ou seja, o ensino deve ter como propósito a garantia da qualidade de vida, seja nas tomadas de decisões, seja na construção do conhecimento crítico e autônomo dos mesmos, além de metodologias que atendam a todos os sujeitos (PEROVANO; MELO, 2019)

Entre a multiplicidade de pessoas, culturas e costumes, há os indivíduos com deficiência, com diferentes especificidades e necessidades educativas (deficiência física, mental, sensorial e múltiplas com suas graduações de intensidade leve, moderada e grave) (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011), bem como transtornos globais do desenvolvimento. Infelizmente, muitas vezes esses grupos são privados de uma educação de qualidade, por não se enquadrarem em padrões sociais pré-determinados que apreciam o estereótipo de normalidade (DINIZ, 2012; MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011; ORRÚ, 2017).

Considerando os desafios enfrentados na educação escolar desses estudantes, é de suma importância a formação inicial e continuada dos professores para fomentar o ensino da Educação Inclusiva e, assim, prepará-los para o pleno entendimento e ensino das múltiplas diversidades. É importante ressaltar que a formação docente requer algo que engloba tanto o saber científico, pedagógico, como também aqueles que buscam utilizar o saber político, econômico, social, cultural, no sentido de contextualizar a realidade dos discentes, aliados ao respeito e à valorização das diferenças (PEROVANO; MELO, 2019).

Diante desse contexto, a Educação Inclusiva para pessoas com deficiência revela sua importância, oferecendo suporte para que o ambiente escolar seja um espaço de ascensão de todos(as), a partir do respeito às diversidades e do desenvolvimento das potencialidades desses alunos (BASSALOBRE, 2008).

Por essa razão, é latente a formação qualificada do docente para a Educação do Campo, por meio da implantação de metodologias adequadas, de propostas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes, e de políticas públicas voltadas para esse público. Observa-se, assim, que a Educação Inclusiva exige reflexões, esclarecimentos e ações que garantam um ensino público de qualidade para todos.

A mudança de postura e do olhar sobre a deficiência é necessária no atual modelo de organização democrático. Por essa razão, neste estudo, investiga-se a situação do ensino inclusivo nas escolas regulares do campo das séries finais do ensino Fundamental da cidade de Castelo (ES), sob o ponto de vista dos(as) professores(as) de estudantes com deficiência.

Essa proposta de pesquisa é justificada pelas reflexões e debates a respeito da importância da visibilidade de uma Educação Inclusiva que garanta o direito à educação pública de qualidade para todos(as). Acredita-se que tal olhar crítico seja construtivo para a realidade da Inclusão em Escolas do Campo, atentando-se para a capacitação dos profissionais que atuam conforme princípios da Educação Inclusiva.

No âmbito educacional temos também várias leis e decretos que afirmam o acesso à educação para pessoas com deficiências. Destaca-se o Decreto n. 7.611 de 2011, o qual tem como diretriz a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além da garantia de ensino fundamental gratuito, no qual sejam asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Obter esses dispositivos legais do legislativo é muito importante, contudo é fundamental para a sua consolidação que haja a conscientização real da sociedade sobre a diversidade, para que assim possa ter a consolidação de uma perspectiva multicultural (SALES *et al.*, 2002).

Método

Para discutir os desafios que limitam a consolidação da Educação Inclusiva nas Escolas do Campo, optou-se pela investigação de natureza qualitativa, através do envolvimento direto nas escolas, no intuito de associar sujeitos e seus contextos, valorizando, assim, as interações sociais e as relações humanas (QUEIROZ *et al.*, 2007).

Para essa pesquisa foram aplicados questionários semiestruturados no intuito de refletir a Educação Inclusiva para os(as) professores(as) que lecionam a estudantes com deficiência, regularmente matriculados em escolas regulares do Campo, nas séries finais do Ensino Fundamental, da cidade de Castelo (ES), em 2018.

A discussão a respeito das respostas dadas pelos entrevistados foi efetivada por meio da análise de conteúdo, explorando e integrando qualitativamente as informações obtidas (MORAES, 1999).

A pesquisa foi desenvolvida em escolas situadas no campo com diretrizes voltadas para o projeto político pedagógico do campo. Das dez instituições que se encontraram nessas características, no município selecionado para o estudo, sete participaram do presente trabalho, já que uma dessas alegou não ter interesse no projeto quando este foi devidamente apresentado, e outras duas escolas não condiziam com o objetivo da pesquisa, por não possuírem estudantes com deficiência.

Foram coletados quarenta (40) questionários respondidos por professores voluntários a participarem dessa pesquisa, referentes às sete instituições. No questionário semiestruturado, objetivou-se verificar, a partir da visão dos docentes, as interfaces presentes entre a Educação Inclusiva e a Educação do Campo.

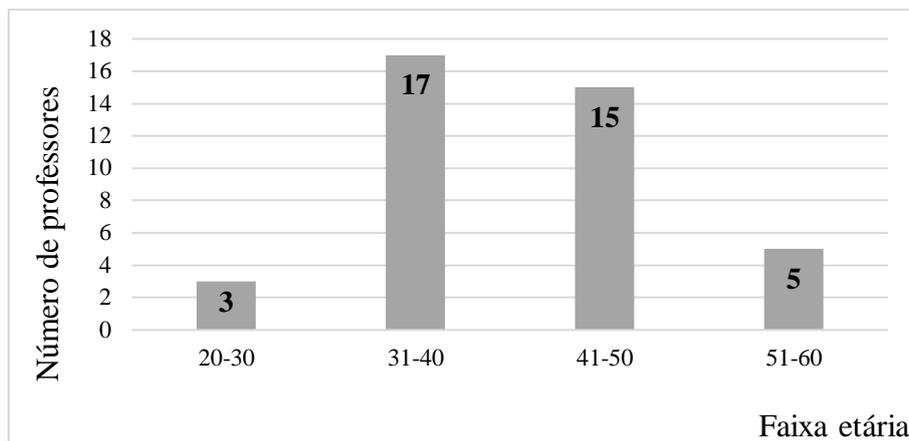
Sob o caráter descritivo e exploratório, verificou-se a perspectiva da Educação Inclusiva mediante a opinião dos docentes, aliando a elaboração do roteiro da pesquisa às revisões bibliográficas disponibilizadas em livros, sites e artigos científicos. Desse modo, posteriormente, foi possível analisar e discutir os dados obtidos.

Resultados e discussão

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas situadas no campo, as quais possuíam estudantes com deficiência regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2018. No total foram sete instituições pesquisadas, com uma amostragem de 40 professores que lecionam nestas instituições.

Após a análise de dados, constatou-se que a maioria dos participantes que lecionam nessas escolas está na faixa etária de 31 a 50 anos, como consta no gráfico 01:

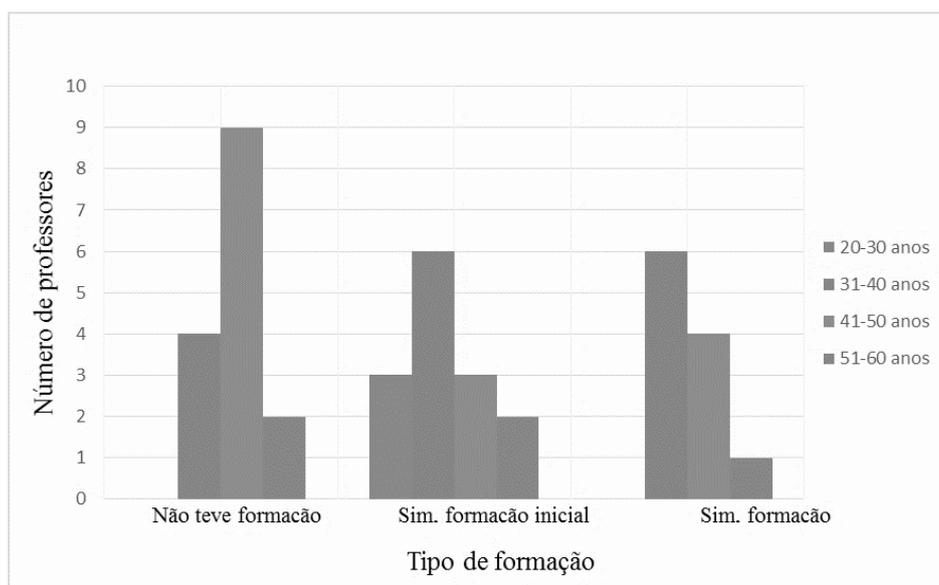
Gráfico 01: Faixa etária dos/as professores/as.



Fonte: Autoria própria

Dessa forma, pode-se sugerir que esses docentes concluíram suas graduações em um período que não abrangeu a Educação Inclusiva em suas formações iniciais. Isso porque as leis que determinam as disciplinas de Educação Inclusiva no Currículo Educacional do Ensino Superior para os cursos de Licenciatura e várias outras diretrizes educacionais são muito recentes. Conseqüentemente, é de se esperar que boa parte desses profissionais não teve acesso às políticas de formação inicial voltadas para essa área, conforme se pode observar no Gráfico 02:

Gráfico 02: Formação inclusiva e a idade dos professores



Fonte: Autoria própria.

Dos quarenta (40) docentes, 53% ainda afirmam que não receberam nenhum incentivo para uma formação continuada em educação inclusiva, seja por parte da

coordenação da escola em que atuam ou por parte de políticas do governo. Nota-se, portanto, um descaso em termos de incentivos e investimentos, sobre a formação continuada para professores interessados na área; estes, por sua vez, não foram contemplados durante a graduação. Essa falha na capacitação docente prejudica o atendimento de alunos com especificidades diferentes, comprometendo o ensino de qualidade.

Ressalta-se que o descaso com a Educação do Campo e a Educação Inclusiva tem sido um enorme desafio para alcançar a justiça e a igualdade social que tanto se almeja. Infelizmente, faltam trabalhos que relacionam essas duas grandes áreas: “[...] os poucos trabalhos encontrados dentre a produção científica em educação divulgada no país nos últimos anos mostram o quanto estamos longe de pensar a Educação Especial como um direito universal” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 96). Tal fato não é mera coincidência, mas sim exemplo do descaso com as pessoas que vivem no campo ou que possuem alguma deficiência.

Os professores que tiveram formação inicial em Educação Inclusiva também responderam sobre o processo educativo em que participaram. Como resultado, constatase que seis professores(as) não responderam, três afirmaram ter cursos/disciplina de Educação Inclusiva, três declararam a disciplina de Libras, um declarou ter feito o curso de Educação Especial e um disse possuir formação em curso de Educação Física Adaptada. Quanto à formação continuada na área da Educação Inclusiva, cinco não responderam sobre o processo educativo, dois declararam pós-graduação em Educação Inclusiva, dois afirmaram pós-graduação em Educação Especial e um declarou ter pós-graduação em Educação Inclusiva para Educação Física.

Existem dispositivos legais que contemplam o direito ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, tais como a Constituição Federal de 1988. Também há programas de prevenção e atendimento especializado, conforme a Lei nº. 10.098, de 2000, que atribuiu ao Poder Público a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência, mediante a suspensão das barreiras que impedem essas pessoas de executar as atividades.

Do mesmo modo, a Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação – PNE, e determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

De modo geral, as leis são amparadas pelo modelo médico da deficiência que implica a normalização dos corpos, para que estes sejam mais aceitos na sociedade e não no modelo social/antropológico que aborda a deficiência, não com o olhar a lesão, mas como parte constitutiva das características de uma identidade, valorizando, assim, a riqueza da diversidade (DINIZ, 2012; MAZZOTA, 2011).

Portanto, a escola exerce uma ação social importante, sendo responsável pela evolução de habilidades e aquisição de conhecimento de seus discentes, a partir de interações fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Assim, verifica-se que é de suma importância a formação continuada dos professores para fomentar o ensino da Educação Inclusiva, preparando adequadamente os alunos para o pleno entendimento e ensino das múltiplas diversidades (AGUIAR; MAIA, 2018).

Outro dado relevante da presente pesquisa diz respeito a 85% dos professores entrevistados afirmarem ter alguma dificuldade em propor metodologias de ensino e até mesmo em receber os estudantes com deficiência em sala de aula. A seguir, apresenta-se o Gráfico 03, com a descrição das categorias apresentadas pelos professores referentes às principais dificuldades que envolvem a Educação Inclusiva:

Gráfico 03: Principais desafios apontados pelos professores referente à Educação Inclusiva³



Fonte: Autoria própria.

³Alguns docentes são pertencentes a mais de uma categoria.

A partir dessas informações, nota-se que os maiores desafios encontrados estão relacionados, principalmente, à falta de políticas educacionais que atendam às especificidades dos alunos, sejam elas formação de professores, sala de recursos multifuncionais, materiais pedagógicos que contemplem esses estudantes. Dos quarenta professores(as) que contribuíram com a pesquisa, trinta e quatro (34) relataram indiretamente a falta de apoio do Estado e da Secretaria Municipal de Educação; e vinte e quatro (24) professores(as) apontaram a falta de formação e incentivo por parte da gestão escolar.

Esses dados corroboram a necessidade premente de formulação e execução de políticas socioeducacionais, como apontado por Mazzotta (2011) e Santos e Paulino (2008), uma vez que o processo de inclusão deve ser compartilhado por todos os segmentos sociais e não ficar apenas ao encargo do professor, de forma que seja concebido como um princípio de educação para todos: gestores e toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, os professores reconhecem a importância de uma formação que seja capaz de atender às especificidades e diversidades dos estudantes, além da necessidade de incentivo por parte das secretarias e da equipe escolar. Conclui-se, assim, que o descaso em relação à Educação do Campo e à Educação Inclusiva tem sido um enorme desafio para alcançar a justiça e a igualdade social que tanto se almeja.

Refletir a respeito de uma Educação de qualidade que atenda às especificidades é olhar para o campo da Inclusão, semeando a justiça e o direito à equidade, por meio do princípio da alteridade. A Educação Inclusiva vai além de uma educação voltada para estudantes com deficiência, abrangendo também o direito à educação a todos sem distinção. A valorização e o respeito às inúmeras diversidades (religiosa, étnica, cultural, física, etc.) favorecem a formação de sujeitos que integram uma sociedade livre de qualquer preconceito.

O discurso escolar enfatiza a importância de uma formação profissional e humana dos educadores, sendo responsabilidade das instituições de Ensino Superior a formação qualificada dos profissionais da educação. Entretanto, infelizmente, “[...] no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Com relação à participação conjunta com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, 58% dos docentes afirmaram não contribuir, 29% participam

e 13% não informaram. Isso denota que os referidos profissionais não reconhecem seu dever em primar pela educação dos estudantes com deficiência, uma vez que eles delegam essa responsabilidade apenas para os(as) professores(as) de apoio. As questões acerca do papel destes profissionais ainda são pouco refletidas e compreendidas, como aponta Santos e Paulino (2008), o que proporciona dificuldades em seu trabalho.

Com relação à presença de uma sala de recursos que poderia potencializar o aprendizado desses estudantes, 77% dos(as) professores(as) responderam que a escola possui sala de facilitação de aprendizagem, enquanto 23% disseram que não possui.

A fragilidade do sistema educacional é latente, pecando em promover a inclusão efetiva nas escolas. Por essa razão, o(a) professor(a) encontra dificuldades na criação de metodologias e de propostas pedagógicas, e até mesmo em receber esses(as) alunos(as) em sala de aula. Além da falta de formação profissional adequada, o sistema carece de sensibilização diante da diversidade vivenciada na sala de aula.

Conclusão

A Educação Inclusiva evoca uma sociedade inclusiva, sendo necessária a implementação de políticas educacionais dentro do ambiente escolar, com abordagem da transversalidade interdisciplinar. Trata-se de um caminho difícil, devido ao sistema educacional fragilizado do país, mas fundamental para superar obstáculos e permitir a ascensão dos estudantes com deficiência, alcançando-se, assim, a tão desejada igualdade social.

Durante a realização desta pesquisa, foram observados inúmeros entraves para a efetivação da inclusão escolar, destacando-se a importância do protagonismo da escola na perspectiva de incentivo aos docentes (para uma formação continuada). É válido ressaltar que o fortalecimento desse movimento inclusivo não depende somente da ação docente, mas de toda a articulação escolar, da Secretária Municipal de Educação, da presença da família na escola, e de novos dispositivos legais.

Atesta-se que a Educação do Campo está em constante busca da sua superação contra a alienação e opressão. Da mesma forma, a Educação Inclusiva almeja a formação de toda a equipe educacional para que esse progresso seja significativo. O olhar para a deficiência, como parte de sua identidade, vai contra os padrões ditos “normais” pela sociedade. E, independentemente de qual seja o movimento social, deve-se impetrar o direito à educação pública de qualidade, que respeite as múltiplas diversidades e reconheça essa luta para efetivar as ações inclusivas.

Referências

- AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M. Somos iguais e somos diferentes: olhares dos alunos sobre a inclusão no contexto escolar. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, p. 43-54, ago. 2018.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BASSALOBRE, N. J. As três dimensões da inclusão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 Anos de Silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 93-104, 2011.
- D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; JÚNIOR, C. L. S. Escola ativa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção primeiros passos; 324)
- FERREIRA, A. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- GHEDIN, E. **Educação do Campo: epistemologias e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Social**. São Paulo. v. 20, n. 2. 2011.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. **Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos: Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural**, 2019.
- PIREZ, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Curitiba: Educar, 2009.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. **Observação participante na pesquisa qualitativa:** conceitos e aplicações na área da saúde. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

ROSSI, R. **Educação no campo:** Questões de Luta e Pesquisa. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SALES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos** - caminhos para a prática pedagógica. v. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

SANTOS, P. M.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, C. D. **Educação e qualidade:** sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.