

Análise de um programa de formação continuada de educadores

Jacyara de Oliveira Vanini¹, Tatiani de Oliveira Slesaczek², Fabiola Hermes Chesani³, Rafael Silva Fontenelle⁴, Daniela Pilot Franciozi⁵

Resumo

A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos educadores. O objetivo deste trabalho é analisar um programa de formação continuada para educadores da educação inclusiva. O método se define como qualitativo e exploratório, inspirado no referencial teórico do Círculo de Cultura de Paulo Freire. A pesquisa aconteceu em uma cidade da região do Vale do Itajaí, Santa Catarina, e os participantes foram educadores da rede municipal de ensino. As técnicas de coleta de dados foram questionários, oficinas e diário de campo. Os resultados emergiram a partir da coleta de oitenta questionários e de cinco oficinas. Os temas que emergiram dos questionários para serem desvelados nas oficinas foram: legislação da educação inclusiva, ergonomia para as atividades educativas e autismo. Após o tratamento dos dados das gravações das oficinas e dos diários de campos, foram identificadas na fala das educadoras as seguintes categorias: a linha tênue entre educação e saúde em tempos de inclusão; barreiras arquitetônicas como entraves na inclusão de alunos e autismo: tempo de escuta e aprendizagem. Conclui-se que os temas das formações continuadas dos educadores sejam a partir de sua realidade vivida.

Palavras-chave

Educador. Inclusão Educacional. Educação Continuada.

1. Graduanda em Fisioterapia na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil; bolsista do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação Científica (ProBIC). E-mail: jacyvanini@outlook.com.

2. Graduanda em Fisioterapia na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: tatianislesaczek@gmail.com.

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, com período sanduíche na Universidade do Porto, Portugal; professora titular na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: fhcfisio@hotmail.com.

4. Mestrando em Saúde e Gestão do Trabalho na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil; professor na mesma instituição. E-mail: rafael_fontenelle@univali.br.

5. Especialista em Fisioterapia em Neurologia pela Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein, Rio de Janeiro, Brasil; fisioterapeuta na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dani_pf@hotmail.com

Analysis of a continued education program for educators

Jacyara de Oliveira Vanini¹, Tatiani de Oliveira Slesaczek², Fabiola Hermes Chesani³, Rafael Silva Fontenelle⁴, Daniela Pilot Franciozi⁵

Abstract

The inclusion of children with disabilities in the context of regular schools still has much to be dealt with, especially regarding the training of educators. The aim of this work is to analyze a continued education program for inclusive education educators. The method is defined as qualitative and exploratory, inspired by the theoretical reference of the Culture Circle by Paulo Freire. The research was conducted in a city in the Itajaí Valley region, State of Santa Catarina, and the participants were the educators of the municipal education network. The techniques for data collection were questionnaires, workshops and field diary. The results emerged from the collection of 80 questionnaires and 5 workshops. The themes that emerged from the questionnaires to be unveiled in the workshops were: inclusive education legislation, ergonomics for educational activities and autism. After treating the recorded data from the workshops and the field diaries, the following categories were identified in the speech of the educators: the thin line between education and health in times of inclusion, architectural barriers as obstacles in the inclusion of students and autism: time of listening and learning. It was concluded that the themes of the educators' continued formation are based on their lived reality.

Keywords

Educator. Educational Inclusion. Continuing Education.

* Undergraduated student in Physiotherapy, Vale do Itajaí University, State of Santa Catarina, Brazil; scholarship in the Institutional Scholarship Program (ProBIC). E-mail: jacyvanini@outlook.com.

** Undergraduated student in Physiotherapy, Vale do Itajaí University, State of Santa Catarina, Brazil. E-mail: tatianislesaczek@gmail.com.

*** PhD in Education, Federal University of Santa Catarina, Brazil, with sandwich period at the University of Porto, Portugal; professor at the Vale do Itajaí University, Santa Catarina, Brazil. E-mail: fhcfisio@hotmail.com.

**** Master degree student in Health and Labor Management, Vale do Itajaí University, State of Santa Catarina, Brazil; professor in the same institution. E-mail: rafael_fontenelle@univali.br.

***** Specialist in Physiotherapy in Neurology, Israeli Faculty of Health Sciences Albert Einstein, State of Rio de Janeiro, Brazil; physiotherapist at the Vale do Itajaí University, Santa Catarina, Brazil.. E-mail: dani_pf@hotmail.com.

Introdução

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, em 1854, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, sendo que, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Em 1973, é criado, no Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, na perspectiva integracionista. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, reforça os dispositivos legais supracitados (BRASIL, 2008).

Em 1996 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDBEN relata que a educação especial é uma modalidade

de educação oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino que compreende toda a rede que oferece serviços de apoio, como o atendimento educacional especializado.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz 10 diretrizes e 20 metas, entre as diretrizes estão a melhoria da qualidade de educação e valorização dos profissionais da educação. A meta 4 objetiva universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas com recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Essa meta tem várias estratégias, a 3ª é a de fomentar a formação continuada de professores/as para o atendimento especializado nas escolas e a 13ª estratégia é a de garantir a oferta de professores/as do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares (BRASIL, 2014).

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para Mantoan (2017), a inclusão é a inserção total de um aluno, independentemente de sua capacidade. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar

às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora. Já a integração escolar é a inserção de um aluno na escola de acordo com sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas.

Para Barros (2005), a inclusão no ensino regular foi tomada como uma política que traduz exemplarmente as premissas do modelo social da deficiência. Segundo o discurso do modelo social, não existiriam pessoas com deficiência, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades. Se de fato elas existem, deficientes seríamos todos nós, em alguma medida. Desse modo, o que pode haver de ruim na vida levada por uma pessoa deficiente não está na deficiência, mas na sociedade em que ela vive. A escola inclusiva, aquela que colocaria juntas, nas mesmas salas de aula, crianças com deficiências e crianças sem deficiências reafirma, assim, a neutralidade da condição de deficiente, porque pressupõe um ambiente de aprendizagem ajustado, à semelhança da sociedade que preconiza o modelo social.

Ainda para Fumegalli (2012), no modelo social ou na inclusão escolar, a percepção de que a deficiência é sempre uma construção coletiva entre indivíduos e sociedade, em que adotar o paradigma do modelo social não pressupõe o abandono da reabilitação e dos tratamentos médicos. Significa apenas provocar as famílias, os profissionais, o governo, a mídia e todos os outros setores da sociedade a entender que esses tratamentos, ainda que importantes, não devem se sobrepôr à garantia de educação, emprego, cultura, lazer e vida independente para as pessoas com deficiência. Apenas quando todos esses acessos estiverem garantidos é que haverá distribuição equitativa de oportunidades.

A fim de ser um modelo coletivo e

provocativo, Briant e Oliver (2012) enfatizam a importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, em decorrência do processo de inclusão, visto que os educadores são os atores principais no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, facilitador no processo ensino-aprendizagem, pois estão em contato direto com essa criança, constituindo-se em peças fundamentais num modelo inclusivo coletivo.

Considera-se que a formação de profissionais, principalmente dos professores, é essencial para a eficácia do processo e que o seu despreparo é uma das principais barreiras (GLAT; NOGUEIRA, 2003), além da necessidade de uma formação pedagógica e não apenas funcional/instrumental (GARCIA, 2013). Essa formação é a base de seu desempenho e a preparação para situações que advirão em seu cotidiano (SANT'ANA, 2005; MELO; MARTINS, 2007; VITALIANO, 2007; GLAT; PLETSCH, 2010; PEDROZA, 2014; BISOL; VALENTINI, 2014; CARVALHO-FREITAS et al., 2015; CHESANI et al., 2015).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) destacam as habilidades sociais do professor como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ainda afirmam que há necessidade de mudança nas práticas do professor, atentando para o aprimoramento da qualidade da relação educativa, principalmente quando se trata da educação inclusiva. Destacam, ainda, a necessidade de refletir sua prática e repensar a ação educativa. Além do que, lembramos que o conhecimento está sempre em constante transformação, transformação essa necessária para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante deste cenário, o objetivo deste artigo é analisar um programa de formação continuada para educadores da educação inclusiva.

Método

O estudo se define como qualitativo e exploratório, inspirado no referencial teórico do Círculo de Cultura de Paulo Freire (FREIRE, 1994). O Círculo de Cultura é composto por três momentos que se inter-relacionam: a investigação temática, a tematização e a problematização. A investigação temática é a busca do tema ou a palavra geradora, extraída do universo do cotidiano dos agentes de apoio de educação especial, é o miolo do método. A tematização é a análise dos significados sociais dos temas geradores. Na etapa da problematização preconiza a superação da visão mágica e acrítica do mundo (FREIRE, 1994).

A pesquisa aconteceu em uma cidade na região do Vale do Itajaí, Santa Catarina, e os participantes foram professores/as e agentes de apoio de educação especial da rede municipal de ensino.

O processo metodológico foi inspirado na concepção freiriana de educação e aconteceu em duas etapas. A primeira delas objetivou identificar os temas geradores e a segunda, oportunizar a reflexão sobre os temas geradores elencados pelas agentes de apoio de educação especial.

Na primeira etapa, a técnica de coleta de dados foi questionário com questões abertas aos educadores. Os questionários foram aplicados a fim de realizar a etapa de investigação temática, ou seja, buscar os temas e/ou palavras geradoras, e abordaram questões sobre a formação, tempo de atuação e sobre o que os/as educadores/as gostariam de “saber mais” sobre a inclusão escolar.

Os educadores/as responderam aos questionários na escola, quase sempre na sala de atendimento especializado, e em horário estabelecido pela direção. No momento da aplicação estavam presentes somente o pesquisador e o/a participante. Os questionários foram aplicados entre os meses de abril e julho de 2016. Para a coleta das informações ser o mais fiel possível, foi necessário testar o instrumento

antes de sua aplicação definitiva. Neste estudo, uma primeira versão do questionário foi aplicada a um número reduzido de respondentes e não foi constatada nenhuma necessidade de alteração.

Na segunda etapa, as técnicas de coleta de dados foram oficinas e diário de campo. As oficinas foram inspiradas pelo Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire que se configura em uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional e é formado por um grupo de pessoas para discutir seu trabalho; um grupo de pessoas que tem uma situação existencial em comum; não através da concepção bancária, mas sim através da tese de que existem dois que sabem coisas distintas e que podem aprender mutuamente (GADOTTI, 1991). Portanto, neste estudo, as oficinas constituíram-se de educadores/as (professores/as e agentes de apoio educacional) que discutiram e trocaram informações sobre seu trabalho e o processo de inclusão escolar.

As oficinas iniciaram somente após a identificação dos temas geradores que emergiram dos questionários aplicados na primeira etapa. As oficinas foram organizadas com o apoio do supervisor da educação inclusiva do município, que cedeu o auditório da Secretaria de Educação Municipal (SME) e elegeu o melhor dia e horário para o desenvolvimento das oficinas. Os/as educadores/as foram dispensados/as de suas atividades na escola para participarem voluntariamente das oficinas. Após cada oficina, procederam-se atividades de ginástica laboral com os participantes.

O município é constituído por 169 educadores. A fim de não comprometer o andamento do trabalho nas escolas e não formar oficinas muito grandes, os/as educadores/as foram subdivididos/as pelos seus respectivos polos de atuação. Os polos de educação são os bairros próximos da cidade. Atualmente, no município, existem cinco polos de educação: os polos A, B, C, D e E. O polo A é constituído por 30 educadores/as; o polo B, por 28; o polo C, por

38; o polo D, por 38; e o polo E, por 35. Cada polo contou com uma oficina, portanto, como existem 5 polos, conseqüentemente, 5 oficinas. A oficina 1 voltou-se para os educadores do polo A, a oficina 2 para os educadores do polo B, a 3 para o polo C, a 4 para polo D e a oficina 5 para o polo E. As oficinas aconteceram no período de agosto e setembro de 2016, às sextas-feiras, de 13h30min a 17h30min, no auditório da SME.

A pauta do encontro foi dividida de uma forma padrão. Inicialmente o Supervisor de Educação Especial abordou assuntos referentes à legislação da inclusão escolar, seguida da Fisioterapeuta do Centro Especializado em Reabilitação (CER) que refletia sobre as questões ergonômicas no cotidiano da vida do educador, elucidando posturas adequadas para realização de transferência do estudante que utiliza cadeira de rodas de maneira que não prejudicasse a agente e/ou o aluno, bem como formas corretas de se posicionar em diferentes ocasiões, e por fim, um professor especialista abordou o tema Transtorno do Espectro do Autismo, em que as questões mais abordadas foram maneiras de lidar com a criança, formas de diagnóstico e precauções a se tomar em diversas situações. Esses profissionais foram convidados de forma espontânea a participar das oficinas. Ressalta-se que os temas geradores sempre foram os mesmos em todas as oficinas e que eles emergiram dos/as educadores/as.

Os dados das oficinas foram gravados em um gravador de voz e registrados em diário de campo. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e avaliados através das etapas da técnica propostas por Bardin (2011) organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados das técnicas de coleta de dados serão apresentados em um único bloco de categorias.

A coleta de dados só foi iniciada após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (Parecer nº 1.134.168) e seguiu

os preceitos éticos da Resolução nº 466/12. A pesquisa foi iniciada somente após o aceite e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o intuito de manter o anonimato, os participantes receberam codinomes de números. O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Tecnologia do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (ProBIC).

Resultados

Na primeira etapa, foram coletados 80 questionários preenchidos adequadamente. O município tem 169 educadores/as. Os participantes devolveram 47,33% dos questionários, uma amostra adequada. Gil (1999) relata que, em média, 25% dos questionários entregues são devolvidos respondidos. Essa é mais uma informação prática importante, que traz, desde já, a necessidade de escolha de uma amostragem mais numerosa, para que os retornos não sejam insignificantes, em termos de amostragem.

Os/as educadores/as destacam-se na predominância de pertencerem ao sexo feminino. No que se refere a sua formação acadêmica, 55 educadoras possuem graduação; cinco possuem magistério; dezoito, ensino médio completo; uma, ensino médio incompleto; e uma não respondeu. Quanto à formação continuada em inclusão, 66 educadoras possuem formação continuada, treze não possuem e uma não respondeu. Referente ao tempo da última atualização ou formação, 39 tiveram a última atualização ou formação continuada em até três meses; onze, entre quatro e onze meses; onze, em até um ano; dezesseis tiveram a última formação há mais de um ano; e três optaram por não responder. Quanto à experiência na educação especial, três relatam ser a primeira experiência de emprego; três trabalham com essa ocupação

há um ano; nove trabalham há dois anos e 65 trabalham há mais de dois anos com suas ocupações específicas na educação especial. Quanto ao tempo de trabalho na escola atual, o questionário indicou que oito educadores/as trabalham em determinada escola há cerca de três meses; 25 trabalham há cerca de quatro a onze meses; sete trabalham há um ano; treze trabalham há dois anos; e 27 relataram trabalhar há mais de dois anos naquela escola.

Os temas que foram mais solicitados pelos/as educadores/as nas oficinas se constituíram em: legislação da educação inclusiva, ergonomia para as atividades educativas e autismo. Na oficina para o polo A participaram dezessete educadoras; para o polo B, participaram dezoito; polo C foram 22; polo D foram 25; e polo E, treze educadoras. Portanto, o total de participantes das cinco oficinas foi 95 educadoras. Todas as oficinas tiveram duração aproximada de quatro horas.

Após o tratamento dos dados, das gravações das oficinas e dos cinco diários de campo, foram identificadas na fala dos/as educadores/as as seguintes categorias: a linha tênue entre educação e saúde em tempos de inclusão; barreiras arquitetônicas como entraves na inclusão de alunos e autismo: tempo de escuta e aprendizagem.

Resultados e Discussão

Vianna (2013) aponta para uma maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil, com 97,9% de mulheres para creches e 96,1% para pré-escolas. No que se refere à formação, Cruz et al. (2011) relata que, ao desferirem seus olhares sobre a formação/capacitação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva, sinalizam a importância da experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada.

Na categoria “a linha tênue entre educação e saúde em tempos de inclusão”,

percebe-se que no bojo das discussões acerca de inclusão escolar de crianças com deficiência e sua aproximação efetiva com a área da saúde, nas observações e nas falas dos/as educadores/as, é unânime a distância entre os dois campos, sendo que muitos/as relataram o apoio de profissionais da saúde para o cuidado de alunos da rede pública da educação especial, como se observa no relato da educadora 3:

Até onde o caso dela, da minha aluna é educação ou saúde? Eu fui obrigada a aprender a alimentar a criança via sonda nasogástrica, pois ela é totalmente dependente. (EDUCADORA 3).

A educadora 6 questiona sobre os riscos de realizar os procedimentos de cuidados, como administrar alimentação e medicamentos pela sonda nasogástrica.

Qual é o risco que ela tem com o AAEE em fazer esse tipo de procedimento? Deveria ser um técnico de enfermagem para atendê-la, porque além da alimentação entra também medicação via sonda. (EDUCADORA 6).

O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005 (2014), preconiza, especificamente na Meta 4, a universalização, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, no ensino regular, garantindo salas de recursos e serviços especializados. Reforçando o que é apontado nos itens 4.5, 4.10, 4.11 e 4.12, que estabelecem algumas estratégias para garantir uma articulação entre a educação e a saúde, como, a criação de centros multidisciplinares de apoio, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público.

De acordo com Silva, Molero e Romam (2016), para apoiar o trabalho das unidades

de ensino é de suma importância ações conjuntas de profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação. Reiterando que essas ações devem ser conduzidas para além de campanhas meramente informativas ou diagnósticas, de modo a potencializar a ação de cada profissional em suas especificidades, com uma atuação colaborativa e que supere a fragmentação dos saberes e fazeres nas diferentes instâncias do atendimento.

De acordo com Sant'Ana (2005), professores consideram o apoio de especialistas como um aspecto fundamental na atuação com crianças que apresentam deficiências, considerando-se despreparados para a inclusão, tendo em vista que não teriam aprendido as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão.

Chesani e Saupe (2011) problematizaram e refletiram, em seus estudos, sobre o processo de inclusão escolar, considerando as vivências dos/as educadores/as em sala de aula e no Círculo de Cultura. Os temas geradores que emergiram nas oficinas foram: anatomia e fisiologia do sistema nervoso central, paralisia cerebral, autismo, síndrome de Down, hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, contexto legal e fisioterapia. Os temas geradores retratam que as necessidades dos/as educadores/as também são sobre a área da saúde.

A relação entre os setores de educação e de saúde possui muitas afinidades no campo das políticas públicas por serem baseados na universalização de direitos fundamentais. Ao considerar os esforços do MEC em tornar a escola pública inclusiva e acessível a crianças e adolescentes com deficiência (física, visual, auditiva, múltipla), oportuniza-se uma sociedade mais igualitária, sendo que os profissionais da saúde terão papel relevante no suporte às necessidades específicas desses estudantes. Conhecer e lidar com esses fatores de risco e vulnerabilidades, promovendo e protegendo a saúde, impactará de maneira positiva a qualidade de vida, as condições

de aprendizado e, conseqüentemente, a construção da cidadania (BRASIL, 2009).

A parceria entre educação e saúde poderá contribuir para a plena inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, bem como ao pleno acesso delas à rede de unidades de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Incluí-las, acompanhar seu desenvolvimento e assegurar sua permanência na escola é fundamental para melhorar suas condições gerais de saúde, comunicação e convivência. Será de suma importância a parceria com os profissionais de saúde, auxiliando os profissionais da educação no sentido de, em conjunto, perceberem as necessidades individualizadas de cada um e poderem atuar para atendê-las, tanto no ambiente da unidade de saúde quanto no ambiente escolar (BRASIL, 2009).

Na categoria “barreiras arquitetônicas como entraves na inclusão de alunos”, percebe-se que os ambientes escolares não são devidamente preparados para receber os alunos com deficiência e, muitas vezes, podem contribuir mais para a exclusão delas, que acabam por se perceber à margem do contexto social. As falas das educadoras abaixo retratam essa realidade:

Os trocadores são muito altos, por ser muito alta, ficamos com dores nas costas. (EDUCADORA 19).

O banheiro é adaptado, mas não entra a cadeira! Ou a cadeira ou eu, porque é apertadinho. Fico com a perna aberta e faço o giro com o corpo. (EDUCADORA 23).

A acessibilidade arquitetônica permite que os membros da equipe escolar e alunos circulem pelos ambientes da escola com facilidade, conforto e segurança. Nesse sentido, é necessário que os espaços sejam constituídos por uma infraestrutura adequada que garanta a locomoção de todos.

Nogueira, Maia e Farias (2015) relatam

que, quando se faz referência às pessoas com deficiência, destaca-se uma importante temática a ser debatida. Surge o conceito de acessibilidade arquitetônica que se refere à adaptação de construções urbanas – tais como vias e edificações de uso público ou privado – buscando a eliminação de barreiras físicas. A acessibilidade possibilita que as pessoas com deficiência física se locomovam em múltiplos espaços e possam participar de atividades que uma cidade oferece com maior independência, segurança e autonomia.

Assim a escola por ser espaço de socialização e interação precisa possuir estrutura adaptada a todos os inseridos, de modo que eles venham a se locomover nesse espaço e que as barreiras arquitetônicas não os impeçam de desenvolver a interação dentro da instituição. É necessário que o espaço escolar esteja adaptado a todos que frequentam a escola para que os obstáculos estruturais não sejam empecilhos para seu desenvolvimento. (CAVALCANTE; JIMÉNEZ, 2017, p. 89).

A categoria “autismo: tempo de escuta e aprendizagem” aponta que os/as educadores/as sentem e apontam uma necessidade real e prática de incrementar seus conhecimentos sobre o autismo, no sentido de incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo. As falas abaixo marcam esse fato:

Sobre inclusão, sei o suficiente. Preciso saber mais sobre autismo, sobre opositor desafiador, o que é complexo trabalhar. (EDUCADORA 61).

É muito amplo, pois deficiência pode existir numa pessoa com óculos, ou outro com grau severo de autismo. É muito relativo. (EDUCADORA 71).

A frequência do autismo na população

está entre 0,7% a 1%, ou seja, para cada 10.000 crianças nascidas há 13 crianças autistas, no entanto, esse percentual tende a crescer por inúmeras razões (BANDIM, 2010). O número tão crescente faz necessário que se pense sobre a inclusão da criança autista no ambiente escolar, e essa é uma questão a ser refletida dentro dos critérios a serem analisados, quanto à adequação do ambiente escolar, profissionais capacitados e, principalmente, as próprias condições sociais, físicas e comportamentais da criança autista. Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando, por meio da busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa autista (SANTOS et al., 2016).

Paulino et al. (2015) relatam que, a partir da compreensão da importância dos direitos de indivíduos, fica nítido que a criança com autismo pode ser educada em um ambiente regular, tendo direito a uma educação igual e com qualidade que observe as suas necessidades, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade. Proporcionar às crianças com autismo determinadas oportunidades de viver/conviver com outras da mesma faixa etária possibilita a estimulação de suas capacidades.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo inicial de analisar um programa de formação continuada para educadores da educação inclusiva, verificou-se nos resultados que 47,33% dos questionários aplicados foram desenvolvidos adequadamente, mostrando: a predominância do sexo feminino entre os educadores; quase totalidade com formação superior; formação continuada e atualização de cursos complementares recentes. A maioria também trabalha na função há mais de dois anos.

Quanto às oficinas realizadas, os temas foram elencados de acordo com a demanda solicitada e obteve-se participação de 56,21% dos/a educadores/as do município.

Vê-se a importância da educação continuada na área escolar, pois os/as educadores/as enfrentam barreiras ao assumir suas profissões e precisam de todo suporte para

saber lidar com diversas situações cotidianas, bem como, estar preparados/as para atender seus educandos, o público da educação especial. Assim, faz-se necessária a atualização da educação continuada conforme as solicitações dos/as educadores/as, pelo fato de as mesmas saberem de suas limitações e da realidade cotidiana vividas no ambiente profissional.

Referências

BANDIM, J. M. **Autismo: uma abordagem prática**. Recife: Bagaço, 2010. 93 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 225 p.

BARROS, A. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde soc. [online]**, São Paulo, v. 14, p. 119-133, 2005. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000300008>.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. bras. educ. espec.** [online], Marília, v. 2, n. 20, p. 223-234, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica**. 2009. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/37517496.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CARVALHO-FREITAS, M. N. et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n1/1807-0310-psoc-27-01-00211.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CAVALCANTE, M. S. A.; JIMÉNEZ, L. O. O processo da educação inclusiva na rede regular de ensino nas escolas municipais de 1º ao 5º ano de Tupanatinga/PE, Brasil. **Interscienceplace: Revista Científica Internacional**, Asunción, v. 16, n. 1, p. 86-173, mar. 2017.

CHESANI, F. H. et al. A contribuição da fisioterapia na formação do professor de ensino regular na educação inclusiva. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p.85-96, jun. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.14393/REP-v14n12015-art07>.

CHESANI, F.; SAUPE, R. Investigation and reflection of educators on their practical experiences of the process of school inclusion. **Journal Of Nursing UFPE On Line**, Recife, v. 5, n. 7, p. 1.596-1.604, 2011. Doi: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v5i7a6904p1596-1604-2011>.

CRUZ, G. C. et al. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educ. rev.** [online], Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500015>.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 254 p.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991. 175 p.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2095>.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. D. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. bras. educ. espec.** [online], Bauru, v. 13, n. 1, p. 111-130, 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008>.

NOGUEIRA, A.; MAIA, M. N.; FARIAS, M. R. Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 4, n. 2, jul./dez., 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v4i2.1418>.

PAULINO, W. M. S. et al. **Conhecendo o autismo no contexto da inclusão escolar como recurso de acolhimento a diversidade**. 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA14_ID2629_22072015233335.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PEDROZA, R. L. S. A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal In: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano, desafios para a psicologia e a educação**, Curitiba: Juará, 2014. p. 299-325.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.** [online], Bauru, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.** [online], Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio-ago. 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>.

SANTOS, C. L. S. C. et al. **Conhecendo o autismo no contexto da inclusão social: na flexibilidade curricular e métodos pedagógicos**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/3Vd0Ge>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SILVA, C. C. B.; MOLERO, E. S. S.; ROMAN, M. D. A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 109-115, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201934>.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [online], Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>.

Submetido em 23 de maio de 2018.

Aprovado em 27 de junho de 2018.