

OS DESAFIOS DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uilde de Santana Menezes, Adjane da Costa Tourinho e Silva
Universidade Federal de Sergipe- Brasil

RESUMO: As políticas públicas têm preconizado o discurso do princípio da inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na escola regular. Nessa perspectiva, este trabalho buscou analisar as concepções de seis professores brasileiros, licenciados em química, acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas diante da perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa consideram que suas práticas pedagógicas não têm sido satisfatórias para lidar com alunos com deficiência, que necessitam de recursos didáticos, apoio pedagógico e, principalmente, de uma formação continuada adequada ao processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Ensino de Química, Formação de professores.

OBJETIVOS: A pesquisa apresentada neste artigo teve por objetivo analisar as concepções de um grupo de professores brasileiros de química da Educação Básica acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas para atender os alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Educação inclusiva e políticas públicas

A história da educação no Brasil vem evidenciando propostas de mudanças significativas nas práticas educativas, principalmente nas últimas décadas, com leis que buscam garantir a inclusão de discentes com deficiência nas salas de aula do ensino regular, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Tal lei orienta as escolas públicas e privadas a darem acesso a tais alunos. De um modo geral, as políticas públicas voltadas para os discentes com deficiência têm aprofundado os debates sobre a inclusão, principalmente a partir de 2008, quando o Governo Federal instituiu a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade, bem como o acesso de todos os indivíduos a ela.

Ressalta-se que, tanto internacionalmente como nacionalmente, essas políticas públicas de inclusão têm sido discutidas e construídas ao longo dos anos, em especial, nas últimas décadas do século XX, resultando em documentos tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Salamanca de 1994, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Jomtien de 1990. O Brasil, por ser signatário, pelos seus compromissos firmados internacionalmente, das políticas públicas de inclusão, tem desenvolvido estratégias que buscam assegurar os direitos das pessoas com deficiência a uma Educação Inclusiva e de qualidade.

Educação inclusiva e formação de professores

Não se pode pensar em uma educação inclusiva sem pensar na formação do professor e em uma prática educativa centrada nas novas informações. Para Montoan (2006, p. 23):

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

Nesse contexto, Repoli, et al. (2010), discutem que a inclusão deve romper com os paradigmas do conservadorismo que cercam o ambiente escolar visto que, a escola se torna inclusiva quando ela própria reconhece as diferenças entre os alunos e busca através do processo educativo a integração de todos, bem como o uso de novas práticas pedagógicas. “Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula” (REPOLI, et al., 2010, p.9)

METODOLOGIA

Os dados da pesquisa foram obtidos em duas etapas: a primeira envolveu a aplicação de questionários e, a segunda, a técnica de grupo focal, a qual foi desenvolvida com seis professores de química de escolas da rede estadual e particular da região centro-sul do estado de Sergipe, no Brasil. Os dados obtidos foram submetidos à Análise Textual Discursiva, apresentada por Moraes e Galiuzzi (2011), a qual se desenvolve por meio de três principais etapas: unitarização, categorização e elaboração de metatexto. A partir da unitarização e categorização do *corpus*, construímos o metatexto descritivo e interpretativo.

RESULTADOS

Iniciamos apresentando um perfil geral dos professores investigados: Todos os professores foram formados pela Universidade Federal de Sergipe, no Brasil, sendo que três deles informaram ter especialização na área de educação (PQ2, PQ4 e PQ5). Todos também responderam que possuem mais de dez anos de profissão, com exceção de PQ6, que está na faixa que vai de 5 a 10 anos de atuação. Com relação à participação em cursos de formação continuada e congressos sobre educação, quatro (4) professores (PQ1, PQ2, PQ4 e PQ6) informaram que participam, sempre que há condições de participar; apenas dois(2) assinalaram que não (PQ3 e PQ5). Como se pode verificar, trata-se de uma amostra de professores experientes e que, em sua maioria, de alguma forma investe na formação continuada participando de grupos de pesquisa e eventos científicos, embora isso não pareça ser algo prioritário.

Passamos, neste momento, a discutir os resultados obtidos por meio da técnica de grupo focal. A discussão dos professores foi iniciada com os seguintes questionamentos: *Como é (ou foi) trabalhar com alunos com deficiência? Como lidar com os desafios nas salas de aula de química?* Tendo em vista as respostas obtidas, elaboramos inicialmente apenas uma categoria, a qual foi denominada de identificação. Esta foi assim denominada devido ao número de vezes que tal termo apareceu nos relatos dos sujeitos pesquisados. Os professores chamam atenção para a importância de ter mais conhecimento em relação às necessidades dos alunos com deficiência em sala de aula, informando que na maioria das vezes nem mesmo identificam ou reconhecem com clareza qual a deficiência do aluno. Eles se queixam da falta de conhecimento e auxílio no trabalho com esses alunos. Entretanto, é de suma importância que os mesmos compreendam tal aspecto para que possam planejar tendo em vista as reais necessidades que

os alunos apresentam a fim de que o processo de aprendizagem aconteça. As unidades de significado que segmentamos expressam essa ideia. Vejamos alguns exemplos abaixo:

- PQ1 É importante de ter um psicólogo, psicopedagogo na escola que vai assegurar e auxiliar o professor para detectar qual deficiência.
- PQ2 Não somos preparados para identificar qual tipo de deficiência e real necessidade deles.
- PQ3 De imediato a gente não pode identificar. Se tiver o conhecimento prévio a gente pode declarar ou identificar aquele tipo de deficiência (...)
- PQ4 (...) tinha um aluno surdo, mas ele desistiu porque não se adaptou, aquele velho problema, ele não ouve, nós professores não trabalhamos a língua de sinais, não existe um intérprete dentro da escola... ele desistiu...

Vale ressaltar, todavia, que não cabe ao professor diagnosticar a deficiência do aluno, mas, perceber que este apresenta alguma necessidade especial e ter clareza sobre como proceder ou encaminhar para profissionais especializados que dêem suporte ao seu trabalho em sala de aula, caso tal aluno já não tenha sido diagnosticado. O que se apreende das falas desses professores é que há sérios problemas neste processo de recepção, identificação e diagnóstico de alunos com deficiência nas escolas, as quais devem estar em constante diálogo com outros setores competentes da sociedade neste trabalho. Sendo assim, a configuração de situações de aprendizagem em sala de aula fica seriamente comprometida, constituindo-se em uma situação desfavorável para os professores.

Lippe (2010), porém, chama atenção para o fato de que focalizar a identificação da necessidade educacional de um aluno com deficiência pode encobrir a falta de percepção de que tal tarefa é algo pertinente ao trabalho com todo e qualquer aluno, tenha ele ou não deficiência. Há que se ter em vista que a diversidade é um aspecto inerente a toda sala de aula e as dificuldades na aprendizagem não estão necessariamente ligadas à deficiência. Nesse sentido, introduzimos a questão 2 para discussão, a fim de compreendermos como o professor percebe a sua sala de aula na perspectiva da diversidade: *Vocês, no questionário, responderam que sentem insegurança no trabalho com alunos com deficiência, mas com relação aos outros alunos que não apresentam deficiência, não há insegurança?* Tendo em vista os argumentos dos professores, obtivemos duas categorias denominadas respectivamente de despreparo e preparo. Os professores informam que se sentem despreparados para trabalhar com alunos com deficiência

- PQ1 Particularmente eu me sinto no despreparo. Eu penso que o professor precisa de um treinamento prévio pra você ter no mínimo a certeza que você vai atingir aquele objetivo (...)
- PQ2 É interessante, mas se você não tiver na prática, às vezes torna-se difícil pela capacitação que não temos para o trabalho com alunos com deficiência,
- PQ3 (,,) então muito difícil da gente promover uma atividade, uma ação que contemple toda a turma, e que os alunos que tenham deficiência possam acompanhar. Por isso, mais do que nunca devemos estar preparados para agir diante dessas situações (...).

Já em relação aos alunos sem deficiência, os sujeitos da pesquisa apontam que o trabalho em sala de aula também, de certo modo, causa insegurança; no entanto, a sua formação privilegia esse público da educação, para o qual foram preparados. O foco da discussão passa a ser uma formação inicial que não contempla o público com deficiência. Vejamos:

- PQ6 (...) somos formados para o trabalho com eles ((os alunos sem deficiência)), sabemos que nos compreendem...
- PQ5 (...) a insegurança nesse caso está em relação à nossa formação, porque querendo ou não somos formados para o trabalho com todo tipo de aluno, sem privilegiar esse ou aquele aluno; claro que isso nos causa uma insegurança,...

PQ4 (...) a insegurança que temos com o aluno dito normal são aqueles problemas escolares do dia a dia, disciplina, a falta de interesse, às vezes, do aluno, que a gente só atribui a ele, mas a gente sabe que não é bem assim, ...

As falas dos professores evidenciam que a sua própria formação é excludente, pois não leva em conta a diversidade da sala de aula e, nesse sentido, exclui os alunos com deficiência. Com efeito, a inserção de tais alunos em sala de aula regular lhes propicia insegurança e ansiedade diante de uma nova realidade, para a qual não foram preparados. Quando questionamos como é feito o planejamento e quais as estratégias empregam, as unidades de significado obtidas expressam uma ausência de planos e estratégias consistentes por parte dos professores. Eles informam que desenvolvem estratégias didáticas que contemplam alunos com deficiência, todavia não descrevem com clareza em que elas consistem. Vejamos:

PQ1- Diante da minha formação limitada nessa área, tenho buscado desenvolver algumas estratégias no trabalho com aluno com deficiência, ainda que de forma simples, não é fácil,...

PQ2- As estratégias que utilizo são as mesmas que utilizo com os alunos sem deficiência.

PQ4- Eu não planejo para eles, essa é a verdade, é vergonhoso confesso, mas eu não sei como planejar para eles...

O trabalho em sala de aula com alunos com deficiência tem exigido cada vez mais que os professores procurem adaptar suas estratégias de ensino para realidade que se faz presente neste ambiente e, por outro lado, perceber se as estratégias utilizadas estão ou não surtindo efeito. As afirmativas presentes nos relatos dos sujeitos pesquisados evidenciam que eles não atuam de modo a contemplar alunos com deficiência, ou desenvolvem estratégias pouco consistentes, devido às suas formações e o conhecimento “limitado” nesta área da educação. Pires (2006), entretanto, argumenta que o professor vai realmente aprender a lidar com a inclusão ao longo de seu trabalho em sala de aula diante do “novo”. A diversidade da sala de aula transcende receitas. Por outro lado, não se pode desconsiderar que, em grande parte, o empenho pedagógico dos professores depende de uma política de formação e qualificação para que estes proponham situações de ensino e aprendizagem satisfatórias para todos os envolvidos e gradativamente aprendam com esta experiência.

Quando a discussão passou a levar em conta as políticas públicas e a legislação, verificamos que estas são vistas pelos professores como obrigação, não dando a eles o direito de escolher ou não a presença de alunos com deficiência em sala de aula e, ainda, não dando suporte suficiente para o trabalho com tais alunos, como se pode perceber nas unidades de significado apresentadas abaixo:

PQ1 piorou, porque só veio obrigatoriedade de incluir;

PQ2 piorou, pois não há atenção suficiente para esse aluno;

PQ3 (...) sou obrigado a ficar atento às carências do aluno;

PQ5 porque as políticas públicas só veem o direito dos alunos, mas nós professores como ficamos? Somos obrigados na verdade a aceitar esses alunos sem nem apoio e nem formação.

Os professores se sentem injustiçados diante das políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva. Todavia, torna-se evidente que há uma visão distorcida a respeito dos pressupostos destas políticas por parte dos professores. Na perspectiva da educação inclusiva, não cabe aos professores “escolherem” seus alunos. Se por um lado eles se sentem injustiçados, por falta de apoio para seu trabalho, por outro, permeia em suas falas uma conotação de clamor individual no sentido de aguardar mudanças, pois não se verifica uma tomada de atitude crítica e coletiva diante da situação que rejeitam, no que diz respeito à busca de mecanismos em prol de condições adequadas de trabalho para bem atender a seus alunos e encontrar alternativas em direção a uma escola inclusiva.

Considerando-se uma integração das diferentes unidades de significado, configura-se uma situação de insegurança, insatisfação e impotência dos professores não somente em relação ao trabalho em sala

de aula, na relação com seus alunos, mas também diante de órgãos e poderes públicos. Esses professores parecem paralisados diante da situação que repudiam, visto que os mesmos não procuram compartilhar suas angústias e, separam o seu próprio fazer do fazer coletivo, visualizando apenas a dimensão individual (dele com seu aluno) do processo social de inclusão. Nessa perspectiva, pode-se apreender ainda a frágil percepção dos professores sobre os pressupostos de uma educação inclusiva. As lacunas em uma boa articulação de políticas públicas não é injusta apenas para eles, os professores, mas sobretudo para aqueles que precisam e dependem das estratégias desses profissionais para se integrarem na escola e na sociedade. A inclusão do aluno não pode ser percebida como desvinculada de seu trabalho como se evidencia em algumas falas.

A discussão desenvolvida pelos professores torna explícito que há de se investir em recursos materiais e humanos na escola para o trabalho adequado com alunos com deficiência. Eles argumentam também que necessitam de preparo para lidar com tais alunos. O trabalho de formação continuada neste sentido, torna-se fundamental. Todavia, as falas dos professores nos levam a ressaltar que não se trata de investir apenas em métodos e recursos didáticos nesse processo de formação, mas sobretudo investir na construção de uma percepção adequada acerca dos pressupostos e da importância de uma educação inclusiva, voltada para todos os cidadãos, que favoreça uma mobilização crítica e coletiva na reivindicação de condições em prol dessa inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados obtidos nos mostrou a percepção dos professores acerca das dificuldades no trabalho em sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência. Os professores mostraram-se receosos e injustiçados com a política de inclusão, tendo em vista as suas formações e a falta de apoio e orientação no trabalho com tais alunos. Nesse sentido, é necessário um redimensionamento das políticas públicas de inclusão, com iniciativas, de modo a permitir e garantir uma adequação na formação dos professores de química e do seu trabalho em sala de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LIPPE, E. M. (2010). O Ensino de Ciências e Deficiência Visual: Uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão. 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- MANTOAN, M. T. E., PRIETO, R. G. e ARANTES, V. A. (org.) (2006). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.
- MORAES, R. e GALIAZZI, M. C. (2011). Análise textual discursiva. 2. ed. Unijuí.
- PIETRO, R. G. (2006) Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 31 – 74.
- PIRES, R. F. M. (2010). Proposta de um guia para apoiar a prática pedagógica dos professores de química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual. 2010. Dissertação (mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- REPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E. e MACHADO, R. (2010). A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceara.

