

EDUCAÇÃO
V.12 • N.1 • Publicação Contínua - 2023
ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2023v12n1p319-333



ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANALYSIS OF A CONTINUING EDUCATION PROGRAM
OF SPECIAL EDUCATION EDUCATORS

ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUADA
DE EDUCADORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Jacyara de Oliveira Vanini¹
Tatiani de Oliveira Slesaczek²
Fabiola Hermes Chesani³
Rafael Silva Fontanelle⁴
Daniela Pilot Franciozi⁵

RESUMO

A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos educadores inclusivos. O objetivo deste artigo 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 numa cidade da região do Vale do Itajaí, Santa Catarina, e os participantes foram os professores inclusivos e os agentes de apoio de educação especial da rede municipal de ensino. As técnicas de coleta de dados foram questionários e oficinas. A análise dos dados foi por meio da análise de conteúdo propostas por Bardin. Os resultados surgiram a partir da coleta de 80 questionários e de 5 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 identificados na fala das educadoras as categorias a linha ténue 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 existe uma necessidade de formação continuada com os educadores inclusivos e que os temas destas formações sejam a partir de sua realidade vivida.

PALAVRAS-CHAVE

Educador. Inclusão Educacional. Educação Continuada.

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities in the context of regular schools still has a great deal to do, especially with regard to the training of inclusive educators. The objective of this article is to analyze a continuing education program for educators of inclusive education. The method is defined as qualitative and exploratory, inspired by the theoretical reference of the Culture Circle of Paulo Freire. The research was carried out in a city in the Itajaí Valley region of Santa Catarina, and the participants were the inclusive teachers and the special education support agents of the municipal education network. The techniques of data collection were questionnaires e workshops. The analysis of the data was through the content analysis proposed by Bardin. The results came 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 the treatment of the data of the recordings of the workshops and the field diaries, the categories were identified in the speech of the educators, the fine 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 is concluded that there is a need for continuous training with inclusive educators and that the themes of these formations are based on their lived reality.

KEYWORDS

Educator. Educational Inclusion. Continuing Education.

RESUMEN

La inclusión de niños con discapacidad en el contexto de las escuelas regulares todavía tiene mucho que avanzar, principalmente en lo que se refiere a la formación de los educadores inclusivos. El objetivo de este artículo es analizar un programa de formación continuada para educadores de la educación inclusiva. El método se define como cualitativo y exploratorio, inspirado en el referencial teórico del Círculo de Cultura de Paulo Freire. La investigación tuvo lugar en una ciudad de la región del Valle del Itajaí, Santa Catarina, y los participantes fueron los profesores inclusivos y los agentes de apoyo de educación especial de la red municipal de enseñanza. Las técnicas de recolección de datos fueron cuestionarios, talleres y diario de campo. El análisis de los datos fue a través del análisis de contenido propuesto por Bardin. Los resultados surgieron a partir de la recolección de 80 cuestionarios y de 5 talleres. Los temas que surgieron de los cuestionarios para ser desvelados en los talleres fueron: legislación de la educación inclusiva, ergonomía para las actividades educativas y el autismo. Después del tratamiento de los datos de las grabaciones de los talleres y de los diarios de campos se identifica-

ron en el discurso de las educadoras las categorías la línea tenue entre educación y salud en tiempos de inclusión, barreras arquitectónicas como obstáculos en la inclusión de alumnos y autismo: tiempo de escucha y aprendizaje. Se concluye que existe una necesidad de formación continuada con los educadores inclusivos y que los temas de estas formaciones sean a partir de su realidad vivida.

PALABRAS CLAVE

Educador, Inclusión Educativa, Educación Continua.

1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desenhada 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.

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; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 7 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 (CF) 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 – 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), a qual relata que a Educação Especial é uma modalidade de Educação oferecida preferen-

cialmente no sistema regular de ensino que compreende toda a rede que oferece serviços de apoio, como o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996).

Recentemente o Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz 10 diretrizes e 20 metas, entre as diretrizes estão à melhoria da qualidade de educação e valorização dos profissionais da educação. A meta 4 objetiva universalizar para a população de quatro a dezessete 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 de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Esta meta tem várias estratégias, a terceira é a de fomentar a formação continuada de professores e professoras 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).

A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que trabalham diretamente com essas crianças. Visto que os educadores são os atores principais no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. 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).

Rosin-Pinola e Del Prete (2014) 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 e ter uma formação mais especializada.

Além do que, lembramos que o conhecimento está sempre em constante transformação, transformação esta necessária para uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com Falsarella (2004), a formação continuada é a busca de conhecimentos que supram as necessidades da ação profissional rumo à autonomia profissional. Diante deste cenário de o objetivo deste artigo é analisar um programa de formação continuada para educadores da educação inclusiva.

2 MÉTODO

O estudo se define como qualitativo e exploratório, inspirado no referencial teórico do Círculo de Cultura de Paulo 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 de tema ou a palavra geradora, que é aquela 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 numa cidade na região do Vale do Itajaí, Santa Catarina, e os participantes foram os professores inclusivos e os agentes de apoio de educação especial da rede municipal de ensino.

O processo metodológico foi inspirado na Concepção Freireana de educação e aconteceu em duas etapas. A primeira etapa objetivou identificar os temas geradores que emergiram da realidade vivida das educadoras e a segunda etapa objetivou oportunizar a reflexão sobre aos temas geradores elencados pelas agentes.

Na primeira etapa, a investigação temática, a técnica de coleta de dados foi o questionário com questões abertas. Os questionários foram aplicados educadores inclusivos a fim de realizar a etapa de investigação temática, isto é, buscar os temas e ou palavras geradoras. O questionário abordou questões sobre a formação, tempo de atuação e sobre o que os educadores gostariam de “saber mais” sobre a inclusão escolar. Os educadores responderam o questionário na escola, geralmente na sala de atendimento especializado, e em horário estabelecido pela diretora da escola.

No momento da aplicação do questionário estavam presentes somente o pesquisador e o participante. Os questionários foram aplicados entre os meses de abril a julho de 2016. Para a coleta de a informação ser o mais fiel possível, foi necessário testar o questionário antes de sua aplicação definitiva. Neste estudo, uma primeira versão do questionário foi aplicada a um número reduzido dos respondentes e não foi constatada nenhuma necessidade de alteração.

Na segunda etapa a técnica de coleta de dados foi às oficinas e o diário de campo. As oficinas foram inspiradas pelo Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire. O Círculo de Cultura é uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional, é formado por um grupo de pessoas para discutir seu trabalho; um grupo de pessoas que tem uma situação existencial em comum; mas não pela concepção bancária, mas sim pela 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 inclusivos (professores e agentes de apoio educacional - AAEEs) que discutiram e trocaram informações sobre seu trabalho, 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 educadores foram dispensados de suas atividades na escola para participarem voluntariamente das oficinas. Após cada oficina procedeu-se atividades de ginástica laboral com os participantes.

O município é constituído por 169 educadores inclusivos. A fim de não comprometer o andamento do trabalho nas escolas e não formar oficinas muito grandes, as educadoras foram subdivididas pelos seus respectivos polos de atuação. Os polos de educação são os bairros próximos da cidade e atualmente no município existem 5 polos de educação, o polo A, B, C, D e E.

O polo A é constituído por 30 educadores inclusivos, o polo B com 28, o polo C com 38, o polo D também com 38 e o polo E com 35. Cada polo teve 1 oficina, portanto, como existem 5 polos, consequentemente 5 oficinas. A oficina 1 aconteceu para os educadores do polo A, a oficina 2 para os educadores do polo B, a oficina 3 para o polo C, oficina 4 para polo D e a última oficina, a 5 para o

polo E. As oficinas aconteceram no período de agosto e setembro de 2016, nas sextas-feiras à tarde, das 13h30min às 17h30min, no auditório da SME.

A pauta do encontro estava dividida de uma forma padrão. Inicialmente o Supervisor de Educação Especial abordava 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 aluno 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 Transtorno do Espectro do Autismo, nas quais as questões mais abordadas eram maneiras de lidar com a criança, formas de diagnóstico e precauções a se tomar em diversas situações. Ressalta-se que os temas geradores sempre foram os mesmos em todas as oficinas e que emergiram das educadoras.

Os dados das oficinas foram gravados em um gravador de voz e registrados em diário de campo. A análise dos dados foi por meio da análise de conteúdo e se dará por etapas da técnica propostas por Bardin (2011). Essas etapas são 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 num único bloco de categorias, sem separação entre uma técnica de coleta de dados de outra técnica.

A coleta de dados só iniciou após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob parecer nº 1.134.168 e seguiu os preceitos éticos da Resolução nº 466/12. A pesquisa iniciou somente após o aceite e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com o intuito de manter o anonimato, os participantes receberam codinomes de números. O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa e Tecnologia do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e pelo Programa Institucional de Bolsas a Iniciação Científica (PROBIC).

3 RESULTADOS

Na primeira etapa foram coletados 80 questionários preenchidos adequadamente. O município tem 169 educadores inclusivos. Os participantes devolveram 47,33% dos questionários, uma amostra adequada. Gil (1999) relata que, em média, 25% dos questionários entregues são devolvidos respondidos. Esta 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.

As educadoras inclusivas destacam-se na predominância de serem do sexo feminino. No que se refere a sua formação acadêmica 55 educadoras possuem graduação, 5 possuem magistério, 18 ensino médio completo, 1 ensino médio incompleto e 1 não respondeu. Quanto à formação continuada em inclusão, 66 educadoras possuem formação continuada, 13 não possuem e 1 não respondeu. Referente ao tempo da última atualização ou formação das educadoras, que 39 das educadoras tiveram a última atualização ou formação continuada em até 3 meses, 11 delas de 4 à 11 meses, 11 delas em até um ano, 16 delas tiveram a última formação há mais de 1 ano e 3 delas optaram por não responder.

Quanto a experiência na educação especial, 3 delas relatam ser a primeira experiência de emprego, 3 trabalham com essa ocupação há 1 ano, 9 trabalham há 2 anos e 65 delas trabalham há mais de 2 anos com suas ocupações específicas na educação especial. E tempo de trabalho na escola atual, indicando que 8 das entrevistadas trabalham em determinada escola há cerca de 3 meses, 25 delas trabalham há cerca de 4 à 11 meses, 7 trabalham há 1 ano, 13 trabalham há 2 anos e 27 delas relataram trabalhar há mais de 2 anos naquela escola.

Os temas elencados em todas as oficinas pelas educadoras foram: legislação da educação inclusiva, ergonomia para as atividades educativas e autismo. Na oficina para o polo A participaram 17 educadoras, para o polo B participaram 18, polo C foram 22, polo D foram 25 e polo E, 13 educadoras. Portanto, o total de participantes das 5 oficinas foram 95 educadoras. Todas as oficinas tiveram duração aproximada de 4 horas.

Após o tratamento dos dados e das gravações das oficinas foram identificados 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.

4 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 a formação, Cruz e outros autores (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, é unânime nas falas das educadoras a distância entre os dois campos, sendo que várias relataram o apoio de profissionais da saúde para o cuidado dos alunos com necessidades especiais, 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”.

E 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 como AAEE tem em fazer esse tipo de procedimento? Deveria ser um técnico de enfermagem para atendê-la, porque além da alimentação entra também medicação via sonda”.

O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005 (2014), que preconiza especificamente na Meta 4 a universalização, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, no ensino regular de ensino, 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 que garantam uma articulação entre a educação e a saúde, como, a criação de centro multidisciplinares de apoio, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, promover par-

cerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público.

De acordo com Silva, Molero e Romam (2016), são de suma importância para apoiar o trabalho das unidades de ensino as ações conjuntas de profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação. Reiterando que estas 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.

Na visão das professoras, este contato se faz necessário no sentido do acompanhamento integral e de atenção às necessidades dos alunos, em uma via de mão dupla, de modo que ao professor seria possível inteirar-se da condição clínica dos estudantes atendidos, os progressos, as dificuldades, o desenvolvimento socioemocional, psicomotor, de acordo com o tipo de atendimento. De modo geral, manifestaram interesse em compreender o aluno do ponto de vista clínico, visando adequação de métodos, materiais e conteúdos no campo pedagógico.

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.

No estudo de Chesani e Saupe (2011) problematizaram e refletiram sobre o processo de inclusão escolar, considerando as vivências dos educadores 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 das educadoras inclusivas também são sobre a área da saúde.

No estudo de Folha e Monteiro (2017) as professoras relacionaram as dificuldades de aprendizagem à comprometimentos na saúde e no desempenho dos alunos. Apesar disso, todas referiram acreditar que estas poderiam ser superadas a partir de ações da escola em parceria com a família. Todas as professoras atribuíram importância ao trabalho em parceria com outros profissionais para minimizar os impactos das dificuldades no desempenho escolar dos alunos.

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 Ministério da Educação 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).

Brasil (2009) também afirma que 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.

Na categoria **barreiras arquitetônicas como entaves 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 uma exclusão delas que acabam por se sentir as margens do contexto social. As falas das educadoras abaixo retratam esta 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 é requisito indispensável, por meio dela é possível garantir o acesso de todos os alunos na escola, assim como a circulação dos mesmos pelos diversos espaços escolares. De acordo com o Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 a acessibilidade é definida como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 45-46).

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

Nogueira, Maia e Farias (2015) relatam que quando se faz referência às pessoas com deficiência, destaca-se uma importante temática a ser debatida, e surge o conceito 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 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).

Oliveira e Resende (2017) apontam a existência de barreiras, as quais prejudicam a livre movimentação de pessoas que têm limitações físicas, cognitivas, sensoriais e/ou funcionais, temporárias ou permanentes. Dentre elas, há as barreiras arquitetônicas, relacionadas à infraestrutura e aos espaços físicos, que dificultam o deslocamento, a transferência e a locomoção de pessoas nesses espaços.

Pensar em inclusão escolar com acessibilidade, é importante conhecer a rotina escolar, as demandas acadêmicas e individuais de cada educando, além de observar suas potencialidades e dificuldades no desempenho ocupacional, pois um ambiente com propostas inclusivas estimula a independência, autonomia e participação (DUTRA et al., 2021).

O sistema educacional vigente não foi pensado para abarcar todos, visto que ainda são presentes as exclusões históricas de minorias: mulheres, pretos, pobres, comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. O Estado negligenciou e negligencia as reformas estruturais nas escolas públicas em regiões periféricas, sem fazer mudanças efetivas e emergentes no sistema educacional dos mais vulneráveis.

A categoria **autismo: tempo de escuta e aprendizagem** aponta que as educadoras sentem e apontam uma necessidade real e prática de incrementar seus conhecimentos a acerca do 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 este 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 e precisamos de mais auxílio com as crianças autistas (EDUCADORA 71).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui etiologia multifatorial afeta de maneira precoce e crônica o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, apresentando impacto em áreas como comunicação, aprendizado, adaptação a atividades de vida diária e socialização. É uma condição que pode comprometer a capacidade de perceber acontecimentos compartilhados, de expressar os sentimentos, outros comportamentos notórios referente às estereotípias, posturas ou atos repetitivos, rituais e interesses restritivos (SILVA; SOARES; BENITEZ, 2020).

O crescente número de pessoas com TEA faz então necessário se pensar sobre a inclusão da criança autista no ambiente escolar, e essa é uma questão a ser pensada e repensada 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. E 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 e outros autores (2015) diz, então, 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.

De Menezes (2022) relata que podem existir hesitações iniciais, visto que o indivíduo com autismo apresenta dificuldades relacionadas à socialização e reciprocidade emocional. Desta forma, é comum que o discente apresente insegurança ao ser integrado a uma turma escolar. A adaptação deve partir dos interesses do aluno, criando um ambiente confortável, e que sugira desafios de acordo com sua motivação, propiciando a sua evolução educacional.

Importante destacar que a afetividade do professor não é somente um ato de carinho, mas sim um exercício constante de entender o aluno com transtorno de espectro autista, percebendo seus interesses e dificuldades. É premente a empatia e atitude do educador, como aquele que mantém o contato direto com o aluno com TEA, fomentando o desenvolvimento e a evolução da criança, ao mesmo tempo propiciando a interação e respeitando a individualidade. A participação do corpo docente tem influência direta no relacionamento entre os alunos e na aprendizagem de cada um.

Freitas e Souza (2021), a interação social permita ajudar no desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos. E que ultrapassem o ensinamento técnico da matéria, permitindo a evolução dos alunos em suas características mais relevantes: a empatia e o acolhimento das diferenças, além da compreensão da multiplicidade humana.

A educação inclusiva é plural e democrática, permitindo que todos participem dos rumos do processo de aprendizagem, além de favorecer a construção do próprio conhecimento por todos os alunos, de forma individual ou coletiva, sejam eles portadores de TEA ou não.

5 CONCLUSÃO

Verificou-se, tendo em vista o objetivo inicial de analisar um programa de formação continuada para educadores da educação inclusiva, nos resultados que 47,33% dos questionários aplicados foram desenvolvidos adequadamente, mostrando a predominância das educadoras inclusivas sendo do sexo feminino, que a grande maioria possui formação superior, formação continuada e atualização de cursos complementares recentemente, a maioria também trabalha com essa função há mais de dois anos. Quanto às oficinas realizadas, os temas foram elencados de acordo com a demanda solicitada pelas educadoras e obteve-se uma participação de 56,21% das educadoras inclusivas do município.

Vê-se sobre a importância da educação continuada na área escolar, pois as educadoras enfrentam barreiras ao assumir suas profissões e precisam de todo suporte para saber lidar com diversas situações cotidianas, bem como estarem preparadas para atender seus educandos em suas necessidades especiais. Assim, faz-se necessária a atualização da educação continuada conforme as solicitações das educadoras, pelo fato delas saberem de suas limitações e da realidade cotidiana em que vivem no ambiente profissional.

REFERÊNCIAS

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

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

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 20, p. 223-234, 2014.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. p. 50. 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.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar MEC/INEP**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). 2008.

CARVALHO-FREITAS, M. N. *et al.* Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 211-220, 2015.

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.; SAUPE, R. Investigation and reflection of educators on their practical experiences of the process of school inclusion. **Journal Of Nursing UFPE On Line**, França, 2011. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/viewArticle/1670>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 39-40, set. 2001.

CRUZ, G. C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, UFPR, Curitiba, v. 42, p. 229-243, out./dez. 2011.

DE MENEZES, ROUB. A educação inclusiva e o acolhimento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): Educação inclusiva e o cuidado de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Arquivos de Saúde**, v. 3, n. 2, p. 254-258, 2022.

DUTRA, V. M. M.; NEVES, R. B.; SIMÕES, S. H. S. C.; FOLHA, D. R. DA S. C. Barreiras arquitetônicas e suas implicações no contexto escolar para pessoas com deficiência física e visual em um projeto educacional. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.**, v. 2, n. 5, p. 204-217, 2021.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, 2004.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos; DE SOUZA MONTEIRO, Gláucia. Terapia ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem/Occupational Therapy in primary health at school seeking inclusion of students with learning difficulties. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 1, n. 2, p. 202-220, 2017.

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

FREITAS, Sanary Dias, SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro de. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 65209-65227, jul. 2021.

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

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

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.

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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 111-130, 2007.

NOGUEIRA, A.; MAIA, M. N.; FARIAS, M. R. Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social. **Revista Expressão Católica**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, A. L. M.; RESENDE, M. C de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 295-301, 2017.

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**, Juará, Curitiba, p. 299-325, 2014.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SANTANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005.

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 jul. 2017.

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.

SILVA, M. D.; SOARES, A. C. B.; BENITEZ, P. Software mTEA: do desenho computacional à aplicação por profissionais com estudantes com autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 26, n. 1, p. 51-68, 2020.

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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n. 3, p. 399-414, 2007.

Recebido em: 28 de Junho de 2022

Avaliado em: 12 de Agosto de 2022

Aceito em: 29 de Maio de 2023



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Acadêmica do Curso de Fisioterapia da Universidade do Vale do Itajaí-Univali. E-mail: jaacyara_v@hotmail.com

2 Acadêmica do Curso de Fisioterapia da Universidade do Vale do Itajaí-Univali. E-mail: tatianislesaczek@gmail.com

3 Fisioterapeuta; Professora do Curso de Fisioterapia da Universidade do Vale do Itajaí-Univali. E-mail: fhcfisio@hotmail.com

4 Fisioterapeuta; Professor do Curso de Fisioterapia e do Programa de Mestrado em saúde da Universidade do Vale do Itajaí-Univali. E-mail: rafael_fontenelle@univali.br

5 Fisioterapeuta do Centro Especializado de Reabilitação CER II. E-mail: dani_fisio@univali.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

