

EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR: A ÓTICA DO CORPO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Vieira Freitas¹, Rafael Marques Reis², Thaynara Carvalho das Neves³, Hamilton Ayres Freire de Andrade⁴, Júlio César Vieira Lopes⁵

Resumo. A situação da inclusão de deficientes no ensino regular é uma luta que se prolonga há pouco mais de 40 anos no mundo e há 11 anos no Brasil. Aqui as discussões sobre o direito do aluno com necessidades especiais de frequentar a classe comum iniciaram com a Declaração de Salamanca, em 1994, com o tema “Escola para Todos” e incorporou-se na política nacional com a Política Nacional de Educação Especial, onde consta que toda pessoa deficiente tem direito a participar da vida social da forma mais “normal” possível, tendo seus direitos reconhecidos pela sociedade em geral. Percebe-se que a inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requerendo um modelo diferente das propostas existentes. O presente estudo buscou compreender a percepção do corpo docente do Colégio Militar de Salvador – CMS – diante da proposta de implantação da Educação Inclusiva com vistas a se concretizar até o ano de 2020, nessa instituição de ensino. Para tanto, foi aplicado um questionário aos professores do CMS com questões norteadoras sobre o tema da Educação Inclusiva. Qualitativamente e utilizando-se da Análise de Conteúdo, os dados coletados foram analisadas a fim de traduzir os sentimentos dos professores diante da nova proposta de ensino. Os resultados encontrados apontaram para a falta de capacitação dos profissionais, que conseqüentemente, ainda que receptivos à implantação da Educação Inclusiva, se sentem inseguros e apreensivos. Concluiu-se, dada à receptividade dos docentes, que é possível a implantação da Educação Inclusiva no CMS desde que atendidas algumas ressalvas, como a capacitação dos profissionais envolvidos.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Docentes. Colégio Militar de Salvador.

¹ Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. alief@bol.com.br

² ¹ Ten do Quadro Complementar de Oficiais. Turma de 2015. Graduado em Enfermagem. rafa_reis@hotmail.com

³ ¹ Ten do Quadro Complementar de Oficiais. Turma de 2015. Graduada em Psicologia. tatacn23@hotmail.com

⁴ Capitão do Quadro Complementar de Oficiais. Turma de 2004. Graduado em Psicologia. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Instrutor de Psicologia do CF/QCO e Chefe da Seção Psicopedagógica da EsFCEx. hamiltonjampa@gmail.com

⁵ Capitão do Quadro Complementar de Oficiais. Turma de 2003. Graduado em Pedagogia. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Chefe da Seção de Apoio Pedagógico do Colégio Militar de Fortaleza. jjuliolopes@gmail.com.

Abstract. The situation of disability inclusion in mainstream education is a struggle that lasted for just over 40 years in the world and 11 years in Brazil. In Brazil, discussions on the right of students with special needs to attend regular class began with the Declaration of Salamanca in 1994, with the theme “School for All” and incorporated in the national policy with the National Policy on Special Education, which states that every disabled person has the right to participate in social life as “normal” as possible, and their rights recognized by society at large. It can be seen that the inclusion does not fit the traditional paradigm of education and requires a different model of the existing proposals. This study sought to understand the perception of teachers of Military College of Salvador – CMS – before the Inclusive Education of deploying draft in order to materialize by the year 2020, in this educational institution. For reach this purpose, a questionnaire was applied to CMS teachers with guiding questions on the topic of Inclusive Education. Qualitatively and using the Content Analysis, the data collected were analyzed in order to translate the feelings of teachers before the proposed for a new school. The findings pointed to the lack of professional training, and as a result, even receptive to the implementation of inclusive education, the teaching professionals feel insecure and apprehensive. Given the receptiveness of teachers, it was concluded that’s possible the implementation of Inclusive Education in CMS since the certain reservations are met, such as the training of the professionals involved.

Keywords: Inclusive Education. Teaching. Military School.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, o que torna a ideia de equidade apenas formal (BRASIL, 2007).

No Brasil, a educação direcionada ao público com necessidade especial foi construída paralelamente ao ensino regular, sendo este destinado à formação escolar daqueles que não apresentavam diferenças ou características explícitas que os rotulassem de “anormal” ou deficiente. Por muitos anos, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, desenvolvida em instituições criadas exclusivamente para este fim. Portanto, sem interlocução com a educação comum.

A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, necessitando de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo e o professor como principal interlocutor e mediador do conhecimento.

O professor, nessa nova proposta educacional, é peça primordial, seu papel como mediador do conhecimento o torna figura principal a ser avaliada para a reestruturação do ensino tradicional, a fim de recepcionar a nova proposta educacional inclusiva.

A proposta da implantação da Educação Inclusiva na rede pública de ensino ainda assombra os educadores brasileiros; a carência

de formação na área acadêmica não os familiariza com o tema, deixando-os apreensivos em relação à nova proposta educacional. A Educação Inclusiva não exigirá dos docentes novos conhecimentos sobre as disciplinas para as quais se formaram, mas sim, novas habilidades e postura profissional, compreendendo que o educando incluso possui singularidades e especificidades que demandarão dos profissionais envolvidos a flexibilidade na transmissão de conhecimento, devido à heterogeneidade do público, inviabilizando a padronização do ensino.

Não é necessário apenas incluir, mas implementar e redimensionar o papel do professor. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem responder às exigências do novo tempo, levando a transformação do modelo de escola tradicional a um modelo questionador, reflexivo, em que o professor sinta-se constituinte no processo, capaz de propor mudanças que correspondam à sua visão epistemológica de atuação docente (SAVIANI, 2008).

O professor é corresponsável no processo de assimilação do conhecimento. Compreender seus sentimentos em relação à nova metodologia de ensino inclusiva é imprescindível para avaliar seu posicionamento e postura frente à Inclusão Escolar.

O sistema tradicional de ensino, baseado na Avaliação por Objetivo retira o aluno da posição central, preocupando-se apenas com os resultados obtidos. A Educação Inclusiva propõe o aluno como centro, avaliando seu desenvolvimento

progressivo. Essa mudança pedagógica exigirá reestruturação a nível institucional a iniciar pelo docente (SAVIANI, 2008).

A desconstrução de um paradigma educacional exige dos profissionais envolvidos novas adaptações. E, nesse processo, poderá emergir sentimentos de ineficácia, improdutividade e rejeição à nova metodologia a ser implantada.

A autoeficácia é um sentimento construído no homem a partir de sua crença em suas capacidades e habilidades desenvolvidas em suas experiências ao longo da vida. Segundo Bandura (1993), a crença na eficácia pessoal implica no nível de motivação, na qualidade de funcionamento, nos níveis de estresse e depressão, no sentimento de competência e, por fim, na resiliência às adversidades e vulnerabilidades.

Conforme Moura (2003), a posição do indivíduo relacionada a qualquer tema estará imbricada à sua formação enquanto homem, sendo imperioso conhecer o contexto sócio-histórico no qual se desenvolveu, para então compreender seus posicionamentos.

Assim, o estudo de qualquer fenômeno implica na compreensão das contingências históricas e sociais nas quais o mesmo ocorre. No caso específico do deficiente, pode-se afirmar que as ações acerca de suas limitações e possibilidades estiveram delineadas pelas concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação assumida pelas pessoas em determinados períodos de tempo. (MOURA, 2003, p.36).

Neste contexto e com o princípio de democratizar o acesso à Educação Básica, o Exército Brasileiro decidiu pela inclusão dos alunos com deficiência no ensino básico. O Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB – deverá adequar-se para que até o ano de 2020 o processo de transição esteja plenamente concluído e as matrículas de alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, entre outras dificuldades encontradas nos estabelecimentos de ensino estejam consolidadas (DEPA, 2015).

Com vistas a compreender o corpo docente do Colégio Militar de Salvador (CMS) em relação à sua postura quanto à implantação da nova Política Educacional Inclusiva, que deverá ser implantada em todo o Sistema Colégio Militar do Brasil, justifica-se a presente investigação científica.

Esta pesquisa se propõe a compreender a percepção dos professores do CMS diante da proposta de implantação da Educação Inclusiva; inter-relacionar a formação acadêmica desses profissionais com o posicionamento em relação ao tema; levantar seus sentimentos e percepções acerca do tema e elencar as dificuldades apontadas pelos mesmos.

Consoante Amaral (*apud* ASCH, 1979), sentimentos são as organizações mais complexas que encontramos nas pessoas, sendo resultantes da confluência de todas as funções psicológicas: percepção, emoção, motivação, cognição, etc. Tem uma condição de permanência e orientam ações e objetivos (p.477).

A investigação científica, ao ser concluída, fornecerá dados importantes que poderão ser aproveitados pela própria instituição de ensino a fim de trabalhar e capacitar esses profissionais objetivando apoiá-los em suas dificuldades e motivar nas suas potencialidades, tornando a inclusão fato concreto e não utopia de ensino.

2 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento desta pesquisa arrimou-se, sobretudo, na relevante necessidade de produzir conhecimento sobre a receptividade dos docentes no tocante à implantação da Educação Inclusiva prevista para ocorrer no SCMB até o ano de 2020.

O conhecimento advindo da investigação proposta redundou em subsídios para todo o sistema na medida em que emergiram, das análises e da avaliação, os pontos fortes a serem desenvolvidos assim como as oportunidades de melhoria, com a finalidade de aperfeiçoar a fase de planejamento da chegada dos novos alunos.

Destarte, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais exigirá mudanças profundas dos estabelecimentos de ensino, constituídas na reestruturação física e estrutural da escola, desconstrução da proposta de classes com alunos homogêneos, além de reformulação de todo projeto pedagógico e curricular e capacitação do corpo de profissionais, envolvendo docentes e profissionais de apoio ao ensino.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação direcionada ao público portador de necessidade especial foi construída paralelamente ao ensino regular, sendo este destinado à formação escolar daqueles que não apresentavam diferenças ou características explícitas que os rotulassem de “anormal” ou deficiente. Por muitos anos, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, desenvolvida em instituições criadas exclusivamente para este fim. Estabelecimentos de ensino particulares e organizações sem fins lucrativos tornaram-se referências na prestação de ensino ao público portador de necessidades especiais, dentro de um modelo que separa o ensino regular da educação especial.

A segregação no ensino brasileiro entre escolas regulares e escolas especializadas não era uma situação apenas limitada às nossas fronteiras, tendo sido um reflexo de uma situação mundial. O sujeito com necessidades especiais era considerado, pelo campo científico, como um ser “deficiente” sendo imperiosa a tutela nos seus cuidados a fim de protegê-lo.

A luta pelos Direitos Humanos, com a concretização da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e o avanço tecnológico, possibilitaram a quebra de paradigma em relação às pessoas com necessidade especial, sendo que a comunidade como um todo passou a ver esse público como seres capazes de aprender e a se desenvolver, não se limitando à sua deficiência (SMEHA e FERREIRA, 2008).

No Brasil, a participação do Estado nos tratados e convenções

internacionais em que foi signatário influenciou em sua legislação educacional. O governo brasileiro, em 1990, participou da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jatien-Tailândia; e em 1994 esteve presente na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, e que resultou na Declaração de Salamanca. Segundo o relatório da Unesco, a Declaração de Salamanca

proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO, 1994, p.15).

No censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – sobre o número de pessoas com necessidades especiais, chegou-se, na investigação demográfica, a um número de 24,5 milhões de pessoas, cerca de 14,5% da população do país. As mudanças paradigmáticas, que reconheceram a capacidade de aprendizado dessa população, ainda que obstaculizadas pela deficiência, influenciaram as lutas políticas sobre os direitos humanos e educacionais dos sujeitos perfilados nessa estatística (BRASIL, 2000).

No Brasil, a Educação Inclusiva passou a ser bandeira mundial nos sistemas educacionais com o Decreto nº 6.571, de 17 de

setembro de 2008:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

A Educação Inclusiva não é um projeto educacional recente, contudo a sua efetivação é incipiente. O governo brasileiro garantiu, na rede pública de ensino de todos os entes federativos, a adequação para a proposta inclusiva, possibilitando dessa maneira a matrícula escolar de portadores de necessidades especiais físicas, mentais e psicológicas e os avaliados com altas habilidades/superdotação no sistema regular comum de aprendizagem. O aluno que apresente estas condições, segundo o projeto do governo federal, será matriculado em dois turnos, quando for necessário, para o acompanhamento escolar da turma. O primeiro turno nas classes comuns e, em turno complementar, no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Neste, o aluno será acompanhado por profissionais da saúde e da educação, a fim de proporcioná-lo uma inclusão efetiva, trabalhando com as especificidades de cada deficiência, buscando desenvolver as potencialidades de cada sujeito.

Neste contexto de inclusão, o SCMB incluiu no planejamento estratégico ações para desencadear a concretização da inclusão escolar

até o ano letivo de 2020. Como trata-se de fato novo, reconhece-se a necessidade de adequação de vários aspectos relacionados à estrutura atual dos estabelecimentos de ensino pertencente ao SCMB.

A formação continuada dos docentes para a educação inclusiva é considerada ainda incipiente no sistema de ensino brasileiro. Em pesquisa sobre investigações acerca do tema, foi encontrado somente o Projeto Pedagógico realizado pelos países aliados ao Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, “Educar na Diversidade” elaborado em 2006.

A exigência da Inclusão Escolar é fato típico na legislação brasileira, contudo sua efetivação no SCMB somente será possível com as modificações na estrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, acompanhada da capacitação dos docentes responsáveis pela mediação da apreensão dos conhecimentos e pela elaboração dos saberes produzidos nos Colégios Militares (CMs).

O CMS, assim como os demais CMs, irá incluir discentes com necessidade especiais (NEE). Devido à história baseada no ensino meritocrático e na valoração individual dos alunos, e no destaque nas atividades escolares e esportivas, serão necessárias mudanças paradigmáticas no sistema avaliativo de ensino para efetivação da inclusão escolar.

4 OBJETIVO GERAL

Avaliar a percepção dos professores do CMS diante da proposta de implantação da Educação Inclusiva.

4.1 Objetivos Específicos

- Conhecer as concepções dos professores do CMS sobre educação inclusiva;
- Relacionar formação docente e a experiência profissional dos educadores do CMS com as expectativas manifestadas por esses profissionais sobre educação inclusiva;
- Elencar as principais dificuldades apontadas pelo corpo docente sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência no CMS.

5 METODOLOGIA

A pesquisa tem por objetivo avaliar a percepção dos professores do CMS diante da proposta de implantação da Educação Inclusiva no CMS. Para que tal proposta se cumpra lançou-se mão da pesquisa do tipo qualitativa.

Surgido inicialmente no seio da Antropologia e da Sociologia, nos últimos 30 anos esse tipo de pesquisa ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas (NEVES, 1996).

A pesquisa qualitativa, em sentido amplo, pode ser definida como uma metodologia que produz dados a partir da observação extraída diretamente do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados. Geralmente parte de questões mais amplas, que só vão tomando uma forma mais definida à

medida que se desenvolve o trabalho (MATTAR, 1999).

Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996).

5.1 Participantes e local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Militar de Salvador e teve como sujeitos da pesquisa o conjunto de nove professores, dentre civis e militares da aludida instituição de ensino.

5.2 Instrumento e procedimentos

Empregou-se como instrumento de pesquisa um questionário estruturado (Apêndice) com questões norteadoras acerca do tema pesquisado. Tal questionário foi aplicado aos professores nas dependências da referida instituição, a fim de coletar dados que, analisados, pudessem revelar as expectativas e sentimentos desses profissionais diante da proposta de implantação da Educação Inclusiva.

A participação dos docentes foi voluntária e livremente consentida. A amostra não foi pré-determinada; foram abordados os professores que estavam no período entre aulas na sala destinada aos mesmos. Foram entregues vinte questionários, dos quais apenas nove foram

preenchidos, constituindo-se a amostragem da referida pesquisa.

As informações obtidas foram analisadas empregando-se uma metodologia de análise de dados qualitativos, denominada análise de conteúdo. Segundo Olabuenaga e Ispiuza (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis; ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

6 RESULTADOS

É importante ressaltar que a amostra de entrevistados dessa pesquisa não é representativa da população segundo os critérios estatísticos, visto o número inexpressivo de docentes entrevistados. Contudo, os dados obtidos sintetizam respostas abertas dos sujeitos, o que lhes confere maior precisão ao comparar com as fechadas, por exemplo, com respostas dadas a uma escala. Assim, no lugar de responderem às alternativas, preferiu-se a categorização de suas respostas abertas, utilizando-as como dados obtidos. A análise dos conteúdos das entrevistas apresentada abaixo poderá ou não ser representativa da população, porém é uma tendência, ainda que inexpressiva, ao relacioná-la com o tamanho da população de docentes no Brasil, de atitudes de alguns profissionais da educação;

tendência essa que poderá ser confirmada ou refutada com outras investigações científicas.

De posse dos questionários preenchidos, encontrou-se os seguintes resultados de acordo com os questionamentos realizados:

6.1 Abordagem da Educação Inclusiva na formação acadêmica do docente

Sete de nove entrevistados relataram que não tiveram matérias com enfoque em Educação Inclusiva na graduação. Apenas dois relataram que sim, mas de maneira indireta através de conteúdos baseados na disciplina de Psicologia da Educação.

6.2 Tempo de exercício profissional no CMS e experiência com Educação Inclusiva

Foram entrevistados professores com tempos de experiência variando de seis meses a dezessete anos. Desses, apenas três entre nove relataram não ter tido nenhuma experiência com Educação Inclusiva.

6.3 Sensação dos docentes frente à proposta de implantação da Educação Inclusiva no CMS

De um modo geral, os docentes se mostraram receptivos à nova proposta, porém descreveram sentimentos como insegurança, incapacidade, despreparo e apreensão diante da Inclusão Escolar.

6.4 Possibilidade de implantação da Educação inclusiva no SCMB

A maioria dos docentes entrevistados se mostrou favorável à proposta de implantação de inclusão de alunos com necessidades especiais no CMS.

Sete dos nove entrevistados responderam que sim, que há possibilidade de se implantar a educação inclusiva, contudo fizeram ressalvas que serão apresentadas posteriormente. Um dos entrevistados respondeu que a implantação será possível de modo parcial, tendo em vista a exigência de grandes modificações pelas quais o CMS teria de passar para se enquadrar à nova realidade.

Outro julgou não ser possível a implantação da Educação Inclusiva no CMS, levando em consideração uma característica desse sistema de ensino, que, segundo ele, incentiva competição entre os alunos.

7 DISCUSSÃO

As informações apresentadas nos questionários foram analisadas e a seguir foram definidas “unidades de significado”. A unidade de significado é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação.

Assim, destacou-se as seguintes unidades de significado:

Figura 1: Unidades de Significado



Fonte: os autores.

7.1 Educação Inclusiva na formação acadêmica do docente

A análise das entrevistas revelou que, mesmo tendo formação de nível superior, a maioria dos professores relatou não ter tido conteúdos referentes à Educação Inclusiva durante a formação acadêmica. E isso se deve, numa análise inicial, às estruturas curriculares da formação docente. Constatou-se que o conteúdo mais aproximado ao tema da Educação Inclusiva foi tratado indiretamente como um assunto da disciplina de Psicologia da Educação. A seguir as falas:

“Sim. Na AMAN tive aulas de Psicologia, testes de reação de líder, que apresentam disciplinas sobre Educação Inclusiva.”(entrevistado 1)

“Não diretamente, contudo em Psicologia da Educação o assunto está implícito.”(entrevistado 1)

Diagnóstico semelhante também foi traçado por Castro (2002), numa pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em “suas” salas de aula. Castro mostrou que os professores, de um modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

Segundo Mendes (2002), o investimento na formação docente em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos

problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, como, por exemplo, o analfabetismo. É preciso compreender que as mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.

7.2 Experiência docente versus experiência na Educação Inclusiva

As informações coletadas revelaram que ao longo dos anos de experiência profissional a maioria dos docentes já se deparou com alguma situação onde se identificou a necessidade da educação inclusiva; as mais citadas diziam respeito à deficiência auditiva, visual e problemas cognitivos.

Os participantes da pesquisa se limitaram apenas a falar de suas experiências com a Educação Inclusiva no ambiente escolar. Nenhum dos entrevistados reportou alguma vivência com portadores de necessidades especiais fora desse ambiente:

“No caso da inclusão de alunos com problemas psicológicos.”(entrevistado 3)

“A experiência que tive foi no Apoio Pedagógico (inclusão cognitiva).”(entrevistado 5)

“Existem alguns alunos com certa dificuldade de visão, alguns têm doenças como Diabetes Mellitus tipo 1. Mas não as típicas – dislexia.”(entrevistado 5)

“Nesse período tive algumas experiências com alunos com necessidades especiais como visão, audição ou dificuldades cognitivas.”(entrevistado 6)

Nesse sentido, contribui o trabalho de Smeha e Ferreira (2008) trazendo à tona que os professores que tiveram proximidade com a deficiência ao longo de sua vida, antes da escola, conseguiram lidar melhor com a deficiência, na aceitação e nas relações estabelecidas com seus alunos.

Ressalta-se aqui que os profissionais entrevistados, a grosso modo, são capazes de identificar ou reconhecer dentre seus alunos aqueles que são portadores de alguma necessidade educacional especial, embora muitas vezes não encontrem alternativas de apoio para esse aluno.

7.3 Sentimento diante da implantação da Educação Inclusiva no CMS

A análise de conteúdo das informações coletadas dos entrevistados suscitou questões como despreparo profissional, apreensão, insegurança, incapacidade frente à Educação Inclusiva. Algumas falas são ilustrações desses sentimentos:

“Em relação à inclusão na educação, sinto-me insegura e incapacitada

para lidar com as várias possíveis situações envolvendo necessidades especiais de alunos.”(entrevistado 5)

“Não me sinto à vontade, pois não fui preparado durante toda a minha vida acadêmica e profissional para aplicar e desenvolver a Educação Inclusiva.”(entrevistado 2)

“Eu me sinto incapacitado.”(entrevistado 4)

“Apreensiva no que diz respeito a não ter experiência com esse tipo de situação.”(entrevistado 6)

“Não possuo preparo para trabalhar com a inclusão, a menos que seja cognitiva.”(entrevistado 8)

“Sou do parecer que deve ser feita de acordo com orientação de profissionais capacitados. Se possível, com convênio com Institutos como a APAE.”(entrevistado 7)

Conforme registros a seguir, outros dois docentes demonstraram em suas falas segurança diante da proposta da Educação Inclusiva. Vale destacar que foram esses mesmos profissionais que relataram algum contato prévio com o tema ou alguma experiência nessa área.

“Acho válida e interessantíssima a ideia. Já passamos do tempo de termos alunos com necessidades especiais. A inclusão social é necessária nos dias atuais.”(entrevistado 4)

“Eu me sinto feliz e posso afirmar que a cidadania é o ponto fundamental da Educação. De nada vale os objetos do conhecimento, as avaliações se

não tivermos uma Educação Plural em todos os sentidos.”(entrevistado 3)

O contraste entre as assertivas dos profissionais entrevistados que disseram não ter nenhuma experiência na Educação Inclusiva e aqueles que afirmaram alguma familiarização pode ser ratificado com a Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura (1991). A crença na eficácia pessoal e nas habilidades para enfrentar certas atividades é desenvolvida ao longo de sua experiência com o meio ambiente. A autoeficácia auxilia na motivação e na postura mais positiva diante de um tema. Sujeitos que durante sua formação profissional já tenham entrado em contato com a Educação Inclusiva, seja na capacitação profissional ou experiência em sala de aula, se mostram mais receptivos à nova metodologia de ensino inclusiva. Consoante Bandura:

um forte senso de eficácia reforça a realização humana e o bem-estar pessoal de várias maneiras. Pessoas com elevada confiança em sua capacidade abordam tarefas difíceis como desafios a serem superados ao invés de ameaças a serem evitadas. Tal perspectiva eficaz promove o interesse intrínseco e a dedicação profunda nas atividades. Essas pessoas se impõem objetivos desafiantes e mantêm forte compromisso com os mesmos. Elas aumentam e sustentam seus esforços nos fracassos. Recuperam rapidamente seu senso de eficácia após insucessos ou reveses. Atribuem a falha ao esforço insuficiente ou ao conhecimento e habilidades deficientes, os quais são

adquiríveis. Abordam situações de ameaça com confiança de que podem exercer o controle sobre elas. Tal abordagem eficaz produz realizações pessoais, reduz o estresse e diminui a vulnerabilidade à depressão (BANDURA, 1991, p.234).

A partir dessa autoavaliação que os docentes fazem de sua inteligência, habilidades, potenciais e capacidades, justifica-se os sentimentos emergidos. Ou seja, possuir determinada capacidade não é o suficiente; o sujeito deve acreditar que a possui, sentindo-se motivado para realizar determinada tarefa, não a interpretando como ameaça, mas sim como novo processo a ser solucionado.

Os sentimentos de incapacidade, insegurança, despreparo, todos presentes nas falas de alguns docentes entrevistados, são decorrentes da carência de crença na eficácia pessoal, influenciando o desenvolvimento do medo do fracasso profissional, o que faz com que receiem a mudança de metodologia de ensino, visto já estarem habituados ao modelo tradicional no qual se sentem capazes. Por isso é imperiosa a necessidade de formação e capacitação desses docentes, a fim de que adquiram conhecimentos e habilidades essenciais para o trabalho com os alunos com NEE. Contudo, o mais importante é o desenvolvimento da autoeficácia nos docentes, motivando-os para os desafios futuros da inclusão e para o enfrentamento das adversidades que porventura surjam.

Costa (2007), em sua dissertação de mestrado “Sentimentos

de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no Ensino Fundamental”, cujos objetivos eram semelhantes a presente pesquisa, obteve os mesmos sentimentos que os professores aqui investigados, como insegurança, frustração, solidão, despreparo, ansiedade e angústia.

7.4 Viabilidade da educação inclusiva no CMS

Quanto à viabilidade de implantação da Educação Inclusiva no CMS, os discursos apresentados apontam como possível, mas com algumas ressalvas, tais como a necessidade de adaptações, questões estruturais e a capacitação dos professores. As falas a seguir são exemplificativas desta interpretação.

“Sim, com convênio de orientação e suporte com instituições como APAE.”(entrevistado 7)

“Se houver um investimento em cursos de capacitação para os professores do sistema, a longo prazo, acredito que sim. Contudo, a médio e a curto prazo, não me vejo preparada para lidar com a questão.”(entrevistado 6)

“Sim. Mas levará um certo tempo para preparar as condições estruturais do colégio, quanto à capacitação dos professores e demais membros integrantes do colégio.”(entrevistado 1)

“Penso que tenha de existir instalações apropriadas e qualificação do corpo docente e dos

monitores.”(entrevistado 3)

“Sim, pois a proposta força o sistema a se enquadrar.”(entrevistado 2)

“Parcialmente, pois na atual realidade o SCMB teria que passar por grandes adaptações.”(entrevistado 5)

Segundo Manjon (1995), para que haja a inclusão dos alunos com necessidades especiais, algumas adaptações devem ser feitas nas escolas, tanto físicas como curriculares, incluindo capacitação do corpo docente e profissionais de apoio escolar.

Outros professores, favoráveis à proposta de Educação Inclusiva, explanaram a respeito:

“É possível sim a inclusão social no SCMB. Hoje é inadmissível que um estabelecimento de ensino não esteja preparado fisicamente e psicologicamente para receber, conduzir e orientar pessoas com alguma diferença.”(entrevistado 3)

“Sim, porque a sociedade demanda por isso. Os únicos que serão beneficiados são os próprios militares. Não se pode pensar em futuro com exclusão e o sistema terá que se adequar mais cedo ou mais tarde.”(entrevistado 6)

Diante da complexidade da proposta inclusiva, devido à falta de condições da escola em receber os alunos e ao despreparo dos professores, Melli (2001) apresenta algumas medidas que o professor pode adotar para alcançar a efetivação do processo: o professor deve estar capacitado,

não somente para atender ao aluno com deficiência, mas para atender às necessidades de cada aluno e receberá para isso, um suporte técnico constante. Ressalta ainda a necessidade de que os professores “voltem a estudar, pesquisar, refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim”.

A carência na capacitação, além de prejudicar o trabalho heterogêneo, que deve respeitar as singularidades de cada aluno com NEE, a fim de que se efetive a inclusão escolar, proporciona o desenvolvimento do sentimento da eficácia pessoal, pois o docente perceberá a sua capacidade em desenvolver as novas metodologias escolares inclusivas, motivando-se para enfrentar uma mudança de paradigma tradicional de ensino que obstaculiza a Educação Inclusiva. A formação e a experiência profissional podem contribuir na redução dos sentimentos de despreparo, frustração, ansiedade e insegurança, lembrando que a crença na autoeficácia é decorrente das experiências do sujeito ao longo de sua vida. De acordo com Omote (apud COSTA, 2007),

investir na formação do professor é importante. Nessa formação, precisam ser incluídas questões que auxiliem o professor a modificar as suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Além do conhecimento e treino no uso de técnicas e recursos, é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situações de ensino-aprendizagem e as

influências que estas possam sofrer (p.15).

Apenas um entre os entrevistados apresentou declaração desfavorável à implantação da proposta de Educação Inclusiva no CMS. Este profissional argumentou o seguinte:

“Não é possível, pois o sistema incentiva a competição e os alunos não podem ser tratados de forma diferente. A não ser que haja uma mudança nesse sentido.”(entrevistado 9)

Os Colégios Militares atribuem valor destacado ao desempenho individual, configurado na base meritocrática do sistema de ensino, em que o resultado dos alunos é muito relevante. Em consequência, as avaliações ganham destaque e terminam por estabelecer graduações, ao modo do fato visto nos postos e nas graduações equivalentes às Forças Armadas. Tudo isso é empreendido com base na lisura e transparência do processo e partindo-se da equivalência entre os alunos. Como fazê-lo então em ambiente em que, após a inclusão dos diferentes, vigore as alteridades? Talvez haja necessidade de reestruturação da parte física, curricular e pedagógica da instituição com a finalidade de facilitar a incorporação dos novos sujeitos ao processo educativo nos CMs.

8 CONCLUSÃO

A efetivação da Educação Inclusiva no ensino regular público e privado, e no SCMB, neste com a

proposta de se concretizar até 2020, exigirá desses estabelecimentos de ensino mudanças profundas, que envolvem reestruturação física e curricular, no projeto pedagógico, além da capacitação dos educadores e profissionais de apoio à Educação.

A carência de experiência profissional no tema, a especificidade dos discentes inclusos, que impedem a homogeneização do ensino e a incipiência na área acadêmica, provocam no corpo docente sentimentos de apreensão. Contudo, os professores manifestam sentimentos de receptividade à nova metodologia de ensino-aprendizagem, baseada numa escolarização democrática.

Ademocratização da Educação já esteve em pauta em Tratados e Convenções Internacionais, a exemplo do encontro das Organizações das Nações Unidas (ONU), em 1990, com o tema “Direito dos Deficientes” e a Declaração de Salamanca, em 1994, que reforça a necessidade da inclusão no ensino.

Na entrevista, com a amostra de nove professores do Colégio Militar de Salvador, verificou-se a inexperiência desses profissionais com a Educação Inclusiva, mesmo daqueles com mais de um decênio de experiência profissional. O tamanho da amostra em relação ao efetivo do corpo docente do CMS, para o qual foram disponibilizados vinte questionários, sendo respondidos apenas nove, sugere a não familiaridade com o tema, o que dificulta a adoção de um posicionamento crítico, justificando a não adesão à pesquisa.

A inexperiência com o tema gera, conforme a Teoria da

Autoeficácia de Bandura, a crença do despreparo e possível fracasso profissional. Os professores entrevistados que não possuíram, durante sua formação e atuação profissional, nenhuma experiência ou contato com a Educação Inclusiva, foram os que demonstraram receio e falta de capacidade para atuarem com a nova metodologia de ensino inclusiva, o que gera sentimentos de insegurança, ansiedade, despreparo e o medo da frustração. Já aqueles que tiveram algum conhecimento, mesmo ínfimo, sobre a inclusão escolar em suas assertivas manifestaram maior motivação e receptividade com a nova prática educativa.

Os profissionais entrevistados foram unânimes na aceitação da metodologia inclusiva no CMS, embora não tenham experiência com essa modalidade de ensino, ou ainda não possuam formação adequada que lhe fundamente teoricamente a respeito dessa temática.

A presente pesquisa corrobora com outros resultados de investigações científicas semelhantes, no Brasil, em que se verificou a falta de formação acadêmica e continuada dos responsáveis pela mediação do conhecimento. Observa-se ainda a necessidade de novos estudos com uma maior amostragem de entrevistados, bem como a abordagem de variáveis como a insegurança e o sentimento de despreparo, que surge constantemente no diálogo com esses profissionais. Os professores ainda são formados no paradigma da educação tradicional, paradoxal à inclusão escolar, na qual é imperioso o profissional flexível, ao respeitar as peculiaridades e singularidades

de um público heterogêneo, que engloba o aluno com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

ASCH, S. E. **Psicologia Social**. São Paulo: Nacional, 1979.

BANDURA, A. **Sel-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems**. *Educational Psychologist*, 1991.

_____. **Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning**. *Educational Psychologist*, v.28, n. 2, p. 117-48, 1993.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília: 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico do ano 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>>. Acesso em: 16/07/15.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) – Universidade

Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de Professores Frente às Dificuldades na Prática da Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência no Ensino Fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA E ASSISTENCIAL (DEPA). **Histórico dos Colégios Militares**. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm>. Acesso em: 03/06/2015.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999 e Portaria do Comandante do Exército nº 42, de 6 de fevereiro de 2008 (**Regulamento dos Colégios Militares – R-69**). Disponível em: <<http://www.eb.mil.br>>. Acesso em: 03/06/2015.

GLAT, R.; ANTUNES, K.V.C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. **A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13. 2006. Recife: 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 8ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

MANJON, D.G. **Adaptaciones curriculares: guia para su**

elaboración. Porto Algibe: 1995.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLI, R. IN: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

MATTAR, F.N. **Pesquisa de Marketing.** 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva.** In Palhares, M. S.; Marins, S. Escola inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002, p. 61-86.

MOURA, S. M. de. **A Educação Especial e as produções acadêmicas da década de 1970: reflexos de um contexto.** Comunicações: Piracicaba, v. 10, 2003.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo, vol 1, nº 3, 1996.

OLABUENAGA, J.I.R.; ISPIUZA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

REZENDE, Thelmy Arruda de. **Meninas não entram.** Edição

comemorativa dos 20 anos de ingresso das Alunas Pioneiras no Colégio Militar de Brasília: 1989-1995. Colégio Militar de Brasília: CMB, 2009.

SARTRE, J. P. **Crítica da Razão Dialética.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Ed. DP&A editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 10ª Ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica.** 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVEIRA, A. R. M.; SILVA, J. A. C. É possível ser plenamente inclusivo no Sistema Colégio Militar do Brasil. In: **EDUCARE.** Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza. Ano 6, nº 10, p. 60 – 69. Fortaleza: 2014.

SMEHA, L.N.; FERREIRA, I.V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial.** Santa Maria (RS): UFSM, v.21, nº 31, 2008.

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994). **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.** Salamanca, Spain: 1994.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

A. Em sua formação acadêmica houve algum curso ou disciplina sobre a Educação Inclusiva?

B. Há quanto tempo, o senhor (a), trabalha no CMS? Neste período, teve alguma experiência com inclusão escolar?

C. Em relação à proposta sugerida pela legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva no ensino público, como, o senhor (a), se sente ao ter que ser responsável pela inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula do CMS?

D. Dentro do sistema de ensino do SCMB, em sua opinião, será possível a inclusão escolar? Por quê?
