

REFLEXÕES ACERCA DA ELABORAÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA A AVALIAÇÃO COGNITIVA NO ENSINO MILITAR

Daniel Soares Filho¹

Resumo. Este artigo tem por objetivo apresentar as propostas de reflexões que foram elaboradas no ano de 2011 pelos integrantes do Centro de Estudos Estratégicos Educacionais (CEEE) do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) por ocasião da implantação do ensino por competências no Exército Brasileiro. O texto demonstrará as linhas de pensamentos que conduziram à formulação de uma proposta de nova visão do conceito de avaliação que respeitasse as características do ensino por competências.

Palavras-Chave: Educação, Competências, Avaliação.

Abstract. This article aims to present the proposals of reflection developed in 2011 by members of the Center for Strategic Studies on Education (CEEE) at Center for the Study of Personal and Fort Duque de Caxias (CEP / FDC) during the establishment of competency-based teaching in the Brazilian Army. The text sought to demonstrate the lines of thought that led to the formulation of a new proposal for the concept of evaluation that accounts for characteristics of competency-based teaching

Keywords: Education, Competencies, Evaluation.

¹ Graduação em Letras Português - Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), Mestrado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e Doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, literatura, metodologia e ensino a distância. E-mail: danielsoaresfilho@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2011, o Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC) recebeu a incumbência de iniciar os estudos que dariam subsídios aos escalões superiores sobre uma proposta de mudança na sistemática de ensino. Entre os diversos trabalhos propostos houve a necessidade de se estabelecer uma pesquisa que repensasse a questão da avaliação na nova ótica de uma Educação orientada por competências. Assim, este texto tem por finalidade expor os resultados iniciais dos estudos a respeito do tema.

A criação de um subprojeto intitulado *Avaliação Cognitiva* estava inserida no *Projeto Competências*, dentro do *Programa Profissional Militar do Século XXI* e teve por objetivo principal apresentar uma proposta de revisão da legislação e dos documentos que normatizam e orientam uma parte importante do processo ensino-aprendizagem: a avaliação.

As bases que justificavam as pesquisas estavam numa concepção inevitável de entender que os pressupostos da contemporaneidade nos impeliam à mudança. Sabia-se que o novo cenário mundial e as exigências dos tempos atuais faziam com que o Exército Brasileiro,

uma vez mais, procurasse dar um passo em direção à adequação da formação de seus integrantes, razões que justificaram os projetos de reestruturação. Neste viés, e seguindo *A Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da linha de ensino militar bélico* (PORTARIA Nº 152-EME, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2010) é que este trabalho se fundamentou.

2 CONSIDERAÇÕES PARA AS PROPOSTAS

Se o objetivo do *Projeto Competências* visava a uma mudança conceitual do processo ensino-aprendizagem, era de se esperar que um dos sustentáculos da educação (a avaliação, no caso) fosse revisto. As reflexões propostas no estudo para uma mudança de paradigmas consideraram, antes de tudo, que:

- instrumentos de avaliação não são ferramentas de arbitrariedade e para tanto devem contemplar critérios claros e precisos para uma aproximação o mais concreta possível de verificação da eficácia do processo;
- os propósitos claramente identificados da avaliação, bem como a contextualização dos

instrumentos de medidas são fatores que permitem estabelecer critérios com base nos quais se promove a educação;

- o objetivo geral da avaliação deve ser o de gerar informações sobre as práticas pedagógicas e que os seus resultados de aprendizagem podem subsidiar a ação de todos os agentes envolvidos no cumprimento das metas estabelecidas; e

- a avaliação, ao estabelecer parâmetros comuns para as verificações, torna-se mais que uma nota ou conceito; passa a possibilitar a análise das diversas práticas e a identificar os fatores que potencializam os resultados, tanto como dá subsídios para redirecionamentos da aprendizagem em caso de resultados não adequados.

Assim sendo, tornou-se mister a elaboração de um conceito de avaliação dentro do novo modelo de educação orientada por competências que desse a professores e a instrutores as ferramentas necessárias para a elaboração de instrumentos que pudessem colaborar com o processo ensino-aprendizagem, fosse para dar prosseguimento à formação dos discentes ou ainda apresentar, por outro lado, indicativos da

necessidade de se reavaliarem as formas empreendidas em sala de aula e retomar o processo.

3 CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Tomando como início da conceituação os aspectos salientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.) nº 9394/96, que diz que a avaliação do trabalho escolar será contínua e cumulativa, devendo ser dada prioridade para os aspectos qualitativos, devendo ainda prevalecer o desempenho do aluno ao longo do ano sobre o de uma eventual prova final, havia a necessidade de se reverem as formas pelas quais, até aquele momento, eram estabelecidos os critérios do sistema de ensino do Exército Brasileiro.

Convém destacar a importância que esse momento chamado avaliação ganha no documento tomando como referência as palavras da professora Andrea Ramal (1998) que afirma:

Ao longo dos 92 artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece 24 vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas. São, assim, pelo menos vinte e seis referências explícitas à ideia de avaliar, seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo.

Sendo assim, deve-se estar atento, no momento de se estabelecer qualquer sistemática de avaliação, para que não se afaste dos alicerces que sustentam a proposta de uma educação orientada por competências.

O ato de avaliar deve ser, portanto, mais do que medir; deve-se também considerar avaliação como três momentos distintos: *diagnóstico*, *formativo* e *classificatório*.

Logo, o conceito de avaliação apresentado neste estudo sugere a discussão conduzida por Philippe Perrenoud que reúne tanto os aspectos da regulação do processo – com as possibilidades de redirecionamento, crescimento, desenvolvimento das potencialidades –, como reconhece a sua função categorizadora e hierarquizante.

Ainda com o objetivo de dar subsídios à formulação de um conceito que atendesse às demandas do Exército Brasileiro, cita-se a definição apresentada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que adota em seu sistema de ensino a avaliação e a certificação por competências:

É um processo de coleta de evidências sobre o desempenho profissional de uma pessoa, com o propósito de formar um juízo sobre sua competência em relação a um perfil profissional e identificar aquelas

áreas de desempenho que requerem ser fortalecidas, mediante formação, para alcançar o nível de competência requerido. (SENAI, 2004: p. 73).

Algumas especificidades devem ser levadas em consideração para apresentar um conceito de avaliação por competências. Se em escolas notadamente profissionalizantes os critérios de observação e desempenho são medidos a partir de um elenco de ações previamente estabelecidos, no caso da nova proposta de uma educação orientada por competências para o Exército não se poderia deixar de considerar também as modalidades dos instrumentos de medidas que além de certificarem, pudessem hierarquizar, uma vez que um dos pilares que sustenta a Instituição se baseia na hierarquia e na disciplina. Em outras palavras, considerando-se a realidade da Força, dever-se-ia propor um sistema “híbrido” que não somente focasse nas questões meritocráticas como também proporcionasse uma nova ótica condizente com os objetivos que se queria conquistar com a educação por competências.

4 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Independente dos tipos de avaliação propostos em normas específicas tais como as NEIAE (Normas para Elaboração dos Instrumentos da Avaliação Educacional) e as NPMIMA (Normas para Planejamento e Montagem dos Instrumentos de Medida de Aprendizagem), o fundamental era não perder de vista algumas das mais importantes características que regem a elaboração dos instrumentos de avaliação que compõem uma educação orientada por competências. Desta maneira, tomou-se como referência a avaliação por competências de TARIF que PERRENOUD descreve em seus estudos (1999, p. 168):

- não inclui senão tarefas contextualizadas;
- aborda problemas complexos;
- a tarefa, suas exigências e os critérios são conhecidos por todos os envolvidos antes da situação de avaliação;
- exige uma certa forma de colaboração entre pares;
- considera na correção as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes;

- considera na correção os erros importantes na ótica da construção das competências;
- estabelece os critérios de correção fazendo-se referências às exigências cognitivas das competências visadas;
- inclui a autoavaliação como parte da avaliação;
- prevê múltiplos critérios de correção e proporciona várias informações sobre as competências avaliadas; e
- exige os mesmos procedimentos de avaliação para todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades.

5 UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Dada a abrangência conceitual da avaliação, era de se esperar que o estabelecimento dos critérios de aferição e medição do processo ensino-aprendizagem também viessem a ser amplos. Deixando de lado a concepção de uma avaliação encarada como instrumento de poder nas mãos do corpo docente, julga-se conveniente que cada estabelecimento de ensino pense e apresente as suas propostas de avaliações respeitando-se as peculiaridades de suas realidades.

A sugestão apresentada, no projeto, foi a de que se mantivessem os critérios classificatórios somente nos cursos de formação e/ou cursos

que impliquem em escolhas de vagas para movimentações. Entretanto, inclusive tais escolas não deveriam perder de vista a possibilidade de criarem, além das avaliações somativas, outras formas de construir um histórico do processo vivido pelos discentes. Ainda que no momento da hierarquização houvesse a necessidade de se mensurar através de instrumentos de avaliação, recomenda-se que também as demais maneiras de retratação dos resultados das práticas pedagógicas sejam contempladas.

Em uma educação orientada por competências, a sistemática de avaliação deve estar atenta a três vertentes (ROEGIERS e DE KETELE, 2004, p. 149):

- orientar a aprendizagem: sua função deve ser diagnóstica;
- regular a aprendizagem: sua função será melhorar as aprendizagens; e
- certificar a aprendizagem: determina a aquisição das competências mínimas para se passar para a fase posterior.

Ao se ter em mente estas funções primordiais, todos os recursos que puderem ser utilizados terão validade. O importante, como se salientou, não são os tipos de avaliações, mas o viés filosófico que

baseia a elaboração dos instrumentos.

Mesmo diante de uma gama de possibilidades que podem compor a avaliação, alguns tópicos devem figurar na sistemática de modo a que se mantenham as características da Educação orientada por competências.

Nos estudos feitos para a implantação das competências no Exército, durante as discussões com os docentes e corpos acadêmicos ligados à administração escolar da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), algumas propostas foram apresentadas para compor o quadro de avaliações do Curso nos novos moldes a ter início em 2012.

Com o objetivo de orientar as escolas no estabelecimento de suas formas de avaliação, apresentam-se, aqui, alguns itens que devem ser tomados como referências:

- as avaliações devem ser apresentadas a partir de situações-problema;
- além das avaliações no âmbito de cada disciplina, é aconselhável que haja pelo menos uma que envolva disciplinas que concorrem para o desenvolvimento de uma mesma competência (a noção

de interdisciplinaridade aqui se aplica não só na hora da avaliação, mas também durante as aulas);

- toda avaliação deve conter um “contrato didático” entre os agentes (os critérios de confecção das avaliações, bem como os critérios de correção, devem ser previamente explicitados pelo docente);

- dentro do planejamento deve haver um espaço para que a autoavaliação seja também um elemento de acompanhamento, autorregulação e verificação do processo;

- o processo avaliativo deve ultrapassar o entendimento de ser somente “a prova escrita” que confere grau;

- toda atividade formativa pode contribuir para a avaliação (mesmo a somativa); e

- avaliar competências significa necessariamente verificações em situações reais, e como tal, complexas.

O projeto de reflexão sobre as mudanças na avaliação, a partir de estudos e discussões, construiu uma possibilidade de documentação capaz de nortear a elaboração dos instrumentos de medida e de avaliação, segundo

critérios da educação orientada por competências, em uma disciplina (língua portuguesa):

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

- *Elementos de Competência(s)*: utilizar estratégias de persuasão e argumentação na comunicação com os diferentes públicos / empregar técnicas de comunicação oral e escrita.

- *Potencial de Desempenho Geral*: expressar-se adequadamente nos cenários de interação social e cultural / aplicar regras de funcionamento da língua.

- *Potencial de Desempenho Integrador (integrado com Metodologia da Pesquisa Científica)*: produzir discursos para grupos diversificados.

- *Proposta de Atividade a ser avaliada*: elaboração de resenha para publicação no blog da escola, como uma das etapas de realização do Programa de Leitura.

CRITÉRIOS A SEREM AVALIADOS	AVALIAÇÃO		
	AP	AS	NA
1. Adequação do texto ao gênero solicitado: exposição de elementos pré-textuais (apresentação de título e autoria)			
2. Apresentação de elementos textuais: identificação do autor do resenhado, formação acadêmica, outras obras publicadas; descrição, de forma sucinta, dos capítulos ou partes em que se divide a obra; avaliação da obra a partir do ponto de vista da coerência entre a tese central e a sua sustentação, bem como a partir			
do emprego de métodos e técnicas específicas; avaliação do mérito da obra, sua originalidade e contribuição para o desenvolvimento pessoal, profissional ou acadêmico			
3. Parte pós-textual: referência da obra resenhada			
4. Argumentação voltada ao incentivo da leitura do livro resenhado			
5. Aspectos morfológicos: ortografia			
6. Coerência sintática (estrutura dos períodos, pontuação, uso de conectivos)			
7. Coerência semântica (adequação vocabular)			

LEGENDA: AP – Atingiu plenamente / AS – Atingiu suficientemente / NA – Não atingiu

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do início do processo de transformação até os dias atuais, muitas foram as discussões a respeito da inserção do ensino por competência no Exército Brasileiro. Ações efetivas já estão em curso e o momento é o de reavaliação das metodologias adotadas.

Certamente, ao se tratar de educação não se pode ter resultados imediatos, mas a possibilidade de

se refletir sobre nossas práticas é a constante que impulsiona todo o processo.

O Exército Brasileiro, ciente das necessidades atuais e respondendo às determinações do Comando, vem buscando implementar uma perspectiva que atenda às solicitações dos tempos modernos.

O importante no estudo apresentado é manter sempre o convite para que todos os agentes envolvidos na educação prossigam

repensando o lugar que a avaliação ocupa na formação dos homens e mulheres que por nossas escolas passam, tanto como profissionais que se tornam, quanto cidadãos brasileiros que são.

REFERÊNCIAS

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMAL, Andrea Cecilia. Lendo no viés das palavras: Concepções de Avaliação na LDB. In: Revista de Educação CEAP. Ano 6, nr. 21, junho 1998, p. 33 – 47.

ROEGIERS, X.; DE KETELE. J. M. Uma pedagogia de integração: competência e aquisições no ensino. Tradução Carolina Huang. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Metodologia de avaliação e certificação de competências. 2 ed. Brasília: SENAI/DN, 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR (CMS)

José Mauro da Silva Melo¹, Karenina Elice Guimarães Carvalho²,
Lucas Cerqueira Marques³

Resumo. A educação inclusiva é uma nova postura da escola regular que amplia a participação de todos os estudantes, trazendo em sua proposta a reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas para responder às diversidades dos alunos, que vão desde limitações físicas a limitações de aprendizado. Nessa perspectiva, a educação inclusiva visa ao crescimento de todos, inserindo-os na sociedade como cidadãos. O Exército Brasileiro vêm acompanhando essas mudanças do ensino e os desafios que permeiam a inclusão escolar, reafirmando o compromisso de colaborar para o desenvolvimento do país, como observado na Diretriz de Iniciação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) da Portaria do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) nº 50, de 03 de julho de 2014. Diante desse panorama, esta pesquisa investigou a percepção de 22 professores do Colégio Militar de Salvador (CMS) acerca do ingresso de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) no SCMB. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo os dados quantitativos analisados no Programa Microsoft EXCEL 2007 e os dados qualitativos submetidos à análise temática de conteúdo. Apesar do interesse pela temática e pela opinião majoritária favorável à inclusão nos colégios militares, os resultados apresentaram lacunas na formação acadêmica direcionada ao trabalho com alunos com NEE, indicando que há a necessidade de preparo profissional dos agentes de ensino. Conforme calendário do DECEX, o ingresso de alunos com deficiências deverá ocorrer a partir de 2016, tendo o Colégio Militar de Salvador previsão para efetivar seu projeto em 2020. Nesse contexto, esse novo paradigma educacional integra o processo de transformação do Exército, que busca adequar-se aos novos desafios da educação e acompanhar as mudanças propostas pelos modelos educacionais do Brasil.

Palavras-Chave: : Educação. Inclusão. Colégio Militar.

1 Mestre em Enfermagem. Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX), Salvador, Brasil. karenalice@hotmail.com

2 Bacharel em Enfermagem. Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX), Salvador, Brasil. jmauromelo@hotmail.com

3 Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX), Salvador, Brasil. llucasmarques@hotmail.com

Abstract. Inclusive education can be defined as a new approach of the regular school that increases the participation of all students, bringing in its proposal the restructuring of the educational culture, practices and policies to attend the students' diversity, which may go from physical limitations to limitations of learning. In this perspective, inclusive education aims the development of all students, inserting them into society as citizens. The Brazilian Army has been following these changes in teaching and the challenges that permeate inclusive education, reasserting the commitment to contribute to the country's development, as noted in the Inclusive Education Project Initiative of the Brazilian Military School System (SCMB) described in the Ordinance nº 50 of July 3rd 2014 of the Department of Education and Culture of the Brazilian Army (DECEX). Within this context, this research investigated the perceptions of 22 teachers of the Military School of Salvador (CMS) regarding the admission of students with special educational needs in the Brazilian Military School System (SCMB). A survey with opened and closed questions was applied. The quantitative data was analyzed in Microsoft Excel 2007 and the qualitative data was subjected to thematic content analysis. Despite the interest in the area and the majority opinion in favor of inclusion in military schools, results showed deficiency in teacher's academic training to work with students with special educational needs, indicating a necessity for professional preparation of the educational agents. According to DECEX calendar, the admission of students with disabilities should start in 2016, having the Military School of Salvador to carry out its project by 2020. In this context, this new educational paradigm integrates the process of the Brazilian Army's transformation, which aims to adapt itself to new challenges in education and to follow the changes in Brazilian educational models.

Keywords: : Education. Inclusion. Military School.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um paradigma que vem sendo discutido nos mais diversos níveis educacionais do país, sendo considerada como uma das medidas de expansão do acesso igualitário à educação básica. Segundo levantamento realizado pela Organização Mundial da Saúde, ainda na década de 80 cerca de 10% da população possuía algum tipo de deficiência. Em 2010, 23,9% da população do Brasil apresentava algum tipo de deficiência (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, inúmeros esforços, diferentes metodologias e concepções pedagógicas vêm sendo adotados a fim de garantir a oportunidade de alunos portadores de necessidades especiais compartilharem o mesmo ambiente escolar com os demais. Apesar disso, possibilitar mecanismos de ensino-aprendizagem adequados a essa nova realidade continua sendo um desafio para a equipe escolar. Das condições de infraestrutura ao projeto político-pedagógico, redes de ensino municipais, estaduais, federais e particulares enfrentam os mesmos dilemas e têm buscado ferramentas que possam contribuir para a abordagem e execução adequada da chamada inclusão social.

Alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Exército Brasileiro (EB) vêm acompanhando as mudanças do ensino e os desafios que permeiam a inclusão, reafirmando o compromisso de colaborar para o desenvolvimento do país em uma de suas linhas de ação de referência: a educação. Nesse sentido, o EB vem desenvolvendo pesquisas e projetos no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) visando a aumentar a acessibilidade, adequar a infraestrutura, implantar a educação inclusiva e modernizar o ensino. Como parte do Plano Estratégico do Exército para a sua transformação e consolidação de uma nova doutrina até 2022 (BRASIL, 2013), tais ações buscam o fortalecimento da dimensão humana e o apoio à família militar.

Nesse sentido, por meio da Diretriz de Iniciação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB, publicada no Boletim Interno nº 50, de 03 de julho de 2014, do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), o EB materializa esse compromisso, com a finalidade de regular as medidas necessárias à iniciação dos trabalhos do Projeto Educação Inclusiva no SCMB, com vistas ao ingresso de alunos com deficiências nos colégios militares a partir de 2016. Dentre os objetivos do

projeto, destacam-se a sensibilização e capacitação dos docentes e demais agentes de ensino; a aquisição de material didático específico para o atendimento aos discentes com deficiência; o planejamento, execução e fiscalização das obras e serviços de acessibilidade e a proposição de modificações na legislação e nas normas pertinentes.

Tal panorama despertou o interesse em realizar a presente pesquisa, que aborda a percepção dos professores civis e militares do Colégio Militar de Salvador (CMS) acerca da inclusão de alunos portadores de deficiências no SCMB. Somado a isso, a proposta de discussão do projeto busca contribuir para o processo de transformação da Força, visando à sua modernização e adequação às novas demandas, inclusive no que tange à mudança para abordagem do Ensino por Competências, exigindo revisões e alterações nos currículos de suas escolas.

Nesse sentido, face ao contexto atual da educação no Brasil e no SCMB acerca da ampliação do acesso ao ensino de qualidade de forma igualitária e para todos, o presente trabalho teve por objetivo investigar a percepção dos professores civis e militares do Colégio Militar de Salvador (CMS) sobre a educação

inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil, por meio de um levantamento sobre o conhecimento prévio e o preparo dos professores para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Até o início do século 21, o Sistema Educacional Brasileiro abrigava dois tipos de ensino: a Escola Regular e a Escola Especial. A Escola Regular refere-se ao tipo de ensino presencial praticado na Educação Básica, sendo o termo também utilizado para diferenciar o ensino formal daquele praticado na Escola Especial (FARIAS, 2012).

Escola Especial era aquela que recebia indivíduos com necessidades educacionais especiais, as quais estão associadas às dificuldades de aprendizagem. O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é utilizado para designar a criança e o jovem com necessidades decorrentes de sua elevada capacidade ou dificuldade para aprender, seja devido à deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla, condutas típicas (problemas de conduta) e superdotação (BRASIL, 2006).

Na última década, esse Sistema Escolar vem se modificando com

a proposta inclusiva, e um único tipo de escola vem sendo adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, apresentando meios e recursos adequados e oferecendo apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem (ALONSO, 2013).

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, implica em uma nova postura da escola regular, propondo ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas para atender a todos os alunos, pois as diferenças não são vistas como problemas, mas como elementos de diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças (BRASIL, 1998). Tal abordagem requer mudanças que atinjam toda a estrutura da escola, seu projeto político-pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino.

Dentro desse contexto, o desafio da educação inclusiva é responder às diversas necessidades dos alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, com o uso de recursos e parcerias com

a comunidade, a família, setores e profissionais especializados. Nas escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, no esforço de assegurar uma educação efetiva (UNESCO, 1994).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, originou a Declaração de Salamanca (1994), documento que traz a proposta das escolas inclusivas e acaba com esta segregação de ensino entre a escola Especial e Regular. Dessa forma, o sistema de ensino deve atender às características individuais e às necessidades de cada aluno, garantindo a educação para todos no mesmo ambiente escolar. A declaração aborda a escola inclusiva como local de acolhimento da comunidade, onde devem ocorrer mudanças das atitudes discriminatórias, proposta essa que vem sendo gradativamente inserida em diversos países como Espanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Itália, Inglaterra, Chile, Moçambique e Angola (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

No Brasil, a determinação de promover atendimento educacional especializado, principalmente inserido na rede regular de ensino, já encontrava previsão legal na

Constituição de 1988, inciso III do artigo 208. Posteriormente, influenciada pela Declaração de Salamanca, foi implantada a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação, que estabeleceu as diretrizes da Educação Especial apoiadas no ensino regular para a inserção das pessoas com necessidades especiais, priorizando ações de integração. Essa determinação foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 0394/96) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE 02/CEB, 2001), nos artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema de ensino em todos os níveis (BRASIL, 1998).

Em nosso estudo, o termo educação inclusiva foi o definido por Aguiar e Duarte (2005):

educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos – considerados dentro dos padrões da normalidade com os com necessidades educacionais especiais – nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente.

O modelo adotado busca atender à proposta de “inclusão total”, que se fundamenta na forma mais abrangente de inclusão, já que pretende estabelecer a participação do indivíduo sem exceção, com tempo de classe comum à sua idade, independente de suas limitações. Essa proposta prioriza a socialização da criança sem, no entanto, abdicar de estratégias de ensino que busquem promover a aprendizagem (MENDES, 2006).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica,

a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001).

A educação inclusiva também funciona como agente

de inclusão social dos cidadãos, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem implica na inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas ou socioeconômicas. Para isso, requer um sistema educacional planejado e organizado, que atenda às diversidades dos alunos e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades. Nesse sentido, a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2006).

Alinhado a esse contexto, o ensino no Exército Brasileiro, regulado pela Lei Federal Ordinária nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, aponta como princípios fundamentais: a integração à educação nacional, aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência e pluralismo pedagógico, entre outros. Para atender a esse novo paradigma da inclusão, o Sistema Colégio Militar do Brasil deve ser reestruturado e reorganizado, os professores capacitados e os métodos de ensino redirecionados, com vistas a atender às necessidades de cada aluno sem segregação.

4 METODOLOGIA

O estudo da percepção dos professores foi abordado com uma investigação quanti-qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, através da aplicação de um questionário.

4.1 Local do estudo

A pesquisa foi realizada no Colégio Militar de Salvador (CMS), situado na cidade de Salvador/BA, nos meses de agosto e setembro de 2014.

4.2 Instrumento para coleta de dados e sujeitos do estudo

O questionário aplicado continha seis questões: quatro questões fechadas, uma de múltipla escolha e uma aberta, além de itens de identificação como disciplina ministrada e origem do professor: civil ou militar (APÊNDICE A). A elaboração das questões procurou levantar: aspectos da formação acadêmica dos professores; se os mesmos possuíam aptidão e disposição para lidar com alunos portadores de necessidades especiais; definir educação inclusiva; se o

participante é a favor da inclusão de alunos portadores de necessidades nos Colégios Militares, se esta inclusão é importante e quais são as maiores dificuldades deste processo.

O questionário foi disponibilizado para 30 professores civis e militares do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de disciplinas variadas do Colégio Militar de Salvador (CMS) por intermédio da Seção Técnica de Ensino do CMS, dentre os quais 22 profissionais responderam.

4.3 Período de coleta dos dados

Os questionários foram respondidos no período de 11 a 15 de agosto de 2014.

4.4 Análise dos dados

Os dados quantitativos foram agrupados e analisados no Programa Microsoft EXCEL 2010, sendo construídas as distribuições de frequência absoluta e simples dos fatores avaliados. Para os dados qualitativos, foi utilizada análise temática do conteúdo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam ao questionário professores das disciplinas de história (3), química (2), geografia (5), espanhol (1), matemática (7), português (3) e biologia (1), totalizando 22 participantes, dos quais 15 eram militares e sete civis (Tabela 1).

Tabela 1. Número de professores participantes da pesquisa, por disciplina e origem.

DISCIPLINAS	Nº
HISTÓRIA	3
QUÍMICA	2
GEOGRAFIA	5
ESPAÑHOL	1
MATEMÁTICA	7
PORTUGUÊS	3
BIOLOGIA	1
TOTAL	22
ORIGEM	Nº
CIVIL	7
MILITAR	15
TOTAL	22

Fonte: os autores.

Na questão 1, apenas dois professores informaram que haviam tido alguma disciplina relacionada ao trabalho com inclusão em sua formação acadêmica, sendo

em ambos os casos, a disciplina de libras. Sampaio e Sampaio (2009) ressaltam a importância da qualificação profissional do professor na efetivação da inserção dos alunos com necessidades especiais e, nesse sentido, o despreparo do docente se apresenta como uma das principais barreiras do processo de inclusão.

Um dos desafios enfrentados atualmente na implantação da educação inclusiva é a carência de formação prévia específica do professor que atua no sistema escolar e que necessita agora de mecanismos para lidar com tais situações em sala. Assim, o professor precisa encontrar um modo de interação pedagógica e/ou adequar a sua prática diária para que possa atender às peculiaridades de cada aluno, respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, é imperioso que os docentes se capacitem para atuar nessa nova concepção de ensino (LEÃO, 2004).

A questão 2 corrobora com esta inferência, pois todas as respostas indicaram que os profissionais ainda não se sentem preparados para atuar com alunos com necessidades especiais. As respostas refletem um cenário geral no que se refere ao trabalho com educação inclusiva, já que há uma carência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura que possibilitem uma preparação

maior dos professores para lidar com a inclusão.

Com relação à definição de educação inclusiva, as respostas da questão 3 demonstraram uma variedade de concepções acerca do tema e diferentes elementos que compõem o conceito. Destacaram-se os seguintes termos: “inclusão de portadores de necessidades especiais”, “qualificação de professores”, “integração ao ambiente escolar”, “condições para o desenvolvimento de potencialidades”, “desenvolver habilidades e competências dos portadores de necessidades”, “socialização plena”, “ação educacional humanística, que objetiva o crescimento e satisfação pessoal” e “participação do Estado”. Vale ressaltar que muitas das respostas não se ativeram apenas à abordagem do aluno portador de necessidades especiais, e sim a uma concepção mais abrangente do que se entende atualmente por educação inclusiva, evidenciada por expressões como “pleno acesso”, “respeito”, “diversidade”, “percepção das peculiaridades do sujeito” entre outras.

Vieira (2013) traz a educação inclusiva como a materialização da defesa dos princípios e valores éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça, nivelada a uma

proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas. O aluno deve ser contemplado individualmente, em sua maneira peculiar durante o processo de aprendizagem, desenvolvida em todos os níveis educacionais, com compromisso e empenho da comunidade escolar.

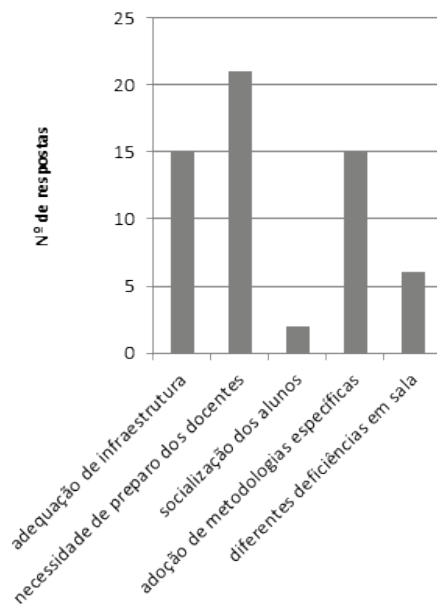
As respostas dos professores também demonstram estarem alinhadas com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com relação à definição de necessidades especiais:

refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e por tanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994).

A Figura 1 mostra o levantamento das principais dificuldades consideradas pelos professores para a inclusão de alunos portadores de deficiências nos colégios militares. O item “necessidade de preparo dos docentes” foi elencado por cerca de 95% dos participantes (21). Em seguida, a “adequação de infraestrutura” e “adoção de metodologias específicas” foram os fatores considerados de maior

dificuldade, com 68% (15). A presença de “diferentes deficiências em sala” e “socialização dos alunos” foram os itens considerados de menor relevância, com 27% (6) e 9% (2), respectivamente.

Figura 1. Fatores de maior dificuldade para inclusão elencados pelos participantes do questionário.



Fonte: os autores.

Além disso, estudos com professores que atuam com alunos com NEE destacam como principais dificuldades: inexperiência, ausência de informação sobre a temática, reduzido conhecimento

sobre as deficiências durante a formação, além do reduzido número de profissionais que atuam na área (FILUS; JUNIOR, 2004).

A necessidade de preparo dos docentes em lidar com portadores de NEE foi citada com maior frequência. Esta preocupação é fundamentada na visão de que os primeiros contatos com o aluno pode significar o encontro com um “estranho”, que causa medo e necessidade de proteção (FILUS; JUNIOR, 2004). Uma alternativa apontada por Nascimento (2009) para superação deste obstáculo é a capacitação dos educadores e equipe pedagógica, e atuação em conjunto com especialistas que possam dar suporte ao professor.

Ainda na questão 4, foram incluídas no quesito “outros”, no que se referia a demais dificuldades não listadas, as seguintes respostas: o “subdimensionamento de recursos humanos”, a “participação de desfiles militares e treinamento físico” e “cultura de discriminação”, como fatores de dificuldade para inclusão nos colégios militares.

No entanto, a participação em atividades físicas e desfiles não deve ser vista como fator limitante. Sabe-se que professores de Educação Física de escolas inclusivas desenvolvem atividades focalizando o movimento e não a deficiência da pessoa, com o

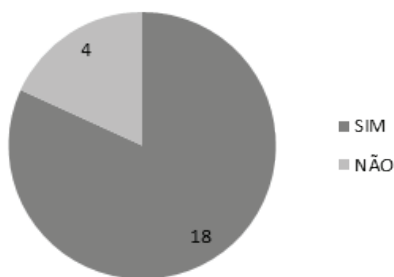
intuito de proporcionar ao indivíduo condições de emitir respostas motoras que permitam interagir com o ambiente onde vive (FILUS; JUNIOR, 2004). A discriminação é apontada por Vieira (2013) como um obstáculo para que a inclusão aconteça, sendo necessário trabalhar preconceitos que estão arraigados no Brasil, tanto na sociedade quanto nas próprias famílias e até nas pessoas com NEE.

O resultado da questão 5 revela que 81% dos professores participantes são favoráveis à inclusão de alunos com necessidades especiais no Sistema Colégio Militar do Brasil e que 18% são desfavoráveis (Figura 2). Entre esses, notou-se uma relação entre a opinião desfavorável com os itens elencados na questão anterior, como por exemplo, a necessidade de o aluno do colégio militar participar de formaturas, desfiles e treinamentos físicos como parte da estrutura curricular.

A postura desfavorável de alguns participantes pode significar um déficit de informação na área da educação inclusiva, pois, com o ingresso de alunos deficientes, deve ocorrer a reestruturação dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender o aluno em suas necessidades, como determina a Lei nº 9.394/96 (LDB).

Essa lei também traz a possibilidade da realização de um programa educativo específico para cada aluno, atendendo-o em sua necessidade e, dessa forma, oferecendo-lhe condições para a conclusão do ensino em tempos diferenciados de acordo com a deficiência ou superdotação.

Figura 2. Porcentagem de professores favoráveis à inclusão de alunos com necessidades especiais no Sistema Colégio Militar do Brasil.



Na questão 6, a totalidade dos participantes do questionário indicou como sendo importante a realização de cursos de capacitação para o trabalho com educação inclusiva. A LDB prevê ainda o emprego de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Apesar disso, atualmente, permanece um hiato entre o que é preconizado na legislação e a formação profissional, haja vista propostas de currículos que não contemplam a temática da inclusão e, naqueles que a contém, enfatizam-se apenas os aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica necessária para lidar com a diversidade em sala de aula (NASCIMENTO, 2009).

6 CONCLUSÃO

A educação inclusiva vem sendo implantada nos diversos níveis educacionais em instituições de ensino do país e será implantada no Sistema Colégio Militar do Brasil a partir de 2016, conforme o planejamento do DECEEx. O Colégio Militar de Salvador tem previsão para efetivar seu projeto em 2020. Nesse contexto, esse novo paradigma faz parte do processo de transformação do Exército, que busca adequar-se aos novos desafios da educação e acompanhar as mudanças propostas pelos modelos educacionais do Brasil.

A pesquisa revelou que há déficit na formação acadêmica voltada para o trabalho com alunos com NEE, embora todos os participantes tenham demonstrado interesse e algum conhecimento

prévio pela temática. Tal cenário reflete uma realidade presente não apenas nos agentes de ensino do SCMB, mas no sistema educacional do país como um todo. Entretanto, ainda que sejam previstos cursos de capacitação e metodologias adaptadas para a formação continuada dos docentes, o envolvimento e o interesse para lidar com os desafios da educação inclusiva continuam sendo a peça fundamental para o seu êxito. A observação de que alguns profissionais sejam contrários ao ingresso de alunos com deficiências no SCMB pode refletir a pouca informação relativa ao tema e à legislação específica, indicando a necessidade de capacitação, ampliação da equipe pedagógica e, principalmente, a promoção de espaços para uma discussão mais aprofundada do assunto.

Outro fator limitante observado foi a acessibilidade e adequação da infraestrutura da instituição de ensino para receber pessoas com NEE.

Nesse sentido, para que tal política de ensino se efetive, é necessário investir no corpo docente bem como adequar a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, com a finalidade de acolher esse público, atendendo às suas

necessidades especiais. Por fim, pela análise da pesquisa realizada junto a professores do CMS, o estudo infere que a capacitação dos docentes e a necessidade de análise de novos métodos pedagógicos de ensino-aprendizagem são os itens fundamentais para a implantação da educação inclusiva, de maneira a atingir seu principal objetivo: acolher a diversidade, possibilitando diferentes caminhos para a aprendizagem de todos os educandos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**: Abril, p. 22-26, fev, 2013.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. v.11, n.2, p.223-240. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>>

Acesso em: 20 de setembro de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Comandante do Exército. Planejamento Estratégico do Exército (2015-2018). **Boletim do Exército**, Brasília, 09 de dezembro de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2- CNE/CEB**, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP.1998.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Censo Demográfico do ano 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtm>> Acesso em: 17 de setembro de 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172/01**. 2001.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.786**. Brasília: DOU nº 27. p.01. 09 FEV 1999.

FARIAS, P. L.D. **Comparações entre EJA e Ensino Regular**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, UFRS, Porto Alegre, 2012.

FILUS, J.F; JUNIOR, J.M. Inclusão de pessoas com deficiência na escola: a opinião dos professores de Educação Física. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 26, nº. 1, p. 103-108, 2004. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/1565>> Acesso em: 20 de setembro de 2014.

LEÃO, A.M.C. **O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo**. UFSCar. São Carlos,

2004. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=214> Acesso em: 20 de setembro de 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez., 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2014.

NASCIMENTO, R.P. **Preparando professores para promover a inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais**. Londrina, UEL, 2009. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 de setembro de 2014.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, M. R. **Educação inclusiva : o professor mediando para a vida**. Salvador, EDUFBA, 162 p., 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/586/1/Educacao%20inclusiva.pdf>> Acesso em: 12 de setembro de 2014.

VIEIRA, G. M. **Educação Inclusiva no Brasil: do Contexto Histórico à contemporaneidade**. Trabalho de Conclusão de Curso, FACREDENTOR/ETAL, 2013. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/24042013TCC%20-%20Givanilda%20Marcia%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS PROFESSORES DO CMS

O questionário abaixo visa levantar informações para realização de Trabalho de Conclusão de Curso dos oficiais-alunos do CFO 2014, dentro da temática da Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil. Sua contribuição é importante.

Disciplina da qual é responsável: _____
Professor: () CIVIL () MILITAR

1-Você teve alguma disciplina durante a formação acadêmica que ofereceu recursos para trabalhar com alunos com necessidades especiais?

() Sim

() Não

Se sim, especifique qual:

2-Você se considera apto para trabalhar com alunos com necessidades especiais?

() Sim

() Não

3-Em sua opinião, como podemos definir a Educação Inclusiva?

4- Dos itens abaixo, na sua opinião, qual(is) o(s) fator(es) de maior dificuldade para a inclusão de alunos com necessidades especiais nos colégios militares:

() adequação de infraestrutura

() necessidade de preparo dos docentes

() socialização dos alunos

() adoção de metodologias específicas

() diferentes deficiências em sala

() outro – especifique: _____

5- Você é a favor da inclusão de alunos com necessidades especiais no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)?

() Sim

() Não

6-Você considera importante a inclusão de cursos de capacitação para se trabalhar com Educação Inclusiva no SCMB?

() Sim

() Não