



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS- CCAAB**

LAISE LIMA SANTANA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
BIOLOGIA DA UFRB**

CRUZ DAS ALMAS - BA

2014

LAISE LIMA SANTANA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
BIOLOGIA DA UFRB**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em
Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia como pré-requisito da disciplina TCC.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.

CRUZ DAS ALMAS-BA

2014

LAISE LIMA SANTANA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
BIOLOGIA DA UFRB**

CRUZ DAS ALMAS-BA

2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel - Orientadora
Doutora em Educação - FACED/UFBA
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fábio David Couto
Doutor em Genética – FIOCRUZ/UFBA
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profa. Emmanuelle Félix dos Santos
Especialista em Educação Especial – FTC
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

Expresso toda a minha gratidão:

A Deus, por ter me dado a oportunidade de poder alcançar esse sonho, e principalmente ter me dado discernimento para seguir durante esses anos nessa batalha. Muitas alegrias ele me proporcionou, e agora presentes desse caminho lindo eu guardo!

À minha orientadora Dr^a. Susana Pimentel, minha “mãe UFRB”, que durante todos esses cinco longos anos esteve comigo me ajudando a crescer como profissional e, principalmente, como ser humano. Obrigada pela dedicação e amizade de sempre, por todos os ensinamentos e por acreditar no meu potencial... Serei eternamente grata!

Aos meus avós, por estarem comigo sempre onde quer que eu vá. Muito obrigada!

Ao meu pai e meu padrinho por fazerem esse sonho possível.

Aos meus tios Eliana, Oscar e Washington e os meus pequeninos (Yuri, João, Artur e Tainara) por me proporcionarem muitos momentos de alegria durante essa trajetória.

Ao Fábio, meu amigo e namorado, minha gratidão por todo o incentivo a ser uma mulher independente, determinada e objetiva, por ter me ajudado sempre que possível na realização dessa etapa tão importante na minha vida.

As minhas comadres (Rebeca, Aline, Vanessa e Luciana) todo o meu carinho e admiração, minhas companheiras independente de qualquer distância estaremos sempre juntas... Uma por todas e todas por uma!

A minha família Viva Jorge, em especial a Aninha, Rafa e Noy, que nesses anos estiveram sempre comigo, apesar de tudo e das adversidades, amo imensamente ter vivido com cada um de vocês.

Aos meus amigos de GEEDI, em especial a Aline, Lívia, Teo, Tiago, Fátima. Vocês são pessoas maravilhosas que acreditaram em mim e me ajudaram a seguir em frente. Reconheço e agradeço pelo apoio e incentivo.

Aos meus colegas de turma, em especial a Cátia e Carine, por todo companheirismo.

Aos mestres por terem me proporcionado o acesso ao conhecimento.

Amo vocês!

RESUMO

Diante do cenário crescente da educação inclusiva, reconhece-se a importância de se realizar pesquisas que partem de questões relativas à inclusão escolar de pessoas com deficiência, principalmente em se tratando dos cursos que envolvem a formação de professores, tendo em vista serem esses os atores da escola que primordialmente atuam diretamente com os estudantes com deficiência. A pesquisa “Formação de Professores para Inclusão de Estudante com Deficiência: Um Estudo de Caso no Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB” objetivou analisar a formação inicial de professores na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia quanto ao preparo para atuação com alunado com deficiência na perspectiva inclusiva. O lócus da pesquisa foi o Campus da UFRB localizado no município de Cruz das Almas-BA que abriga o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Para o desenvolvimento desta investigação foi adotado o enfoque qualitativo de pesquisa com a opção metodológica pelo estudo de caso com vistas ao aprofundamento do fenômeno estudado. O levantamento de dados necessários para responder ao problema da investigação, envolveu: 1. Aplicação de questionário com estudantes concluintes cursando o último ano do Curso de Licenciatura em Biologia (LB) da UFRB; 2. Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de LB; 3 Entrevista semi-estruturada com o Coordenador do Colegiado do Curso de LB. Foi possível perceber ao longo das discussões, que emergiram das concepções dos formandos e do gestor, o reconhecimento de que o curso possui ações de formação para inclusão muito isoladas, a critério de docentes que ministram componentes curriculares no curso, não se constituindo numa política formativa para atuação em contexto inclusivo. A partir da análise do PPC do curso de LB, pode-se constatar que o curso não possui disciplinas específicas da área, exceto Libras por força do Decreto nº 5.626/05, e nem traz a perspectiva inclusiva em suas ementas. Desse modo, os docentes egressos do mesmo não são preparados para o trabalho pedagógico com estudantes público alvo da inclusão. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para que os cursos de formação de professores na UFRB assegurem uma base teórica e prática com relação a inclusão, possibilitando a construção de um saber que atue frente as especificidades dos grupos.

Palavras - Chave: Formação de professores; Educação Inclusiva; Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

Facing the growing scenario of inclusive education, it recognizes the importance of conducting research that depart from issues relating to educational inclusion of people with disabilities, especially in the case of courses that involve teacher training in order to be these actors school that primarily work directly with students with disabilities. Search "Teacher Education for Inclusion of Students with Special Needs: A Case Study in Degree in Biology UFRB" aimed to analyze the training of teachers at the Federal University of Recôncavo da Bahia as to prepare for action with pupils with disabilities. The locus of the research was UFRB Campus located in Cruz das Almas, Bahia which houses the Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (the Center for Agricultural, Environmental and Biological Sciences). To develop this research the qualitative research approach to the methodological choice of case study with a view to deepening the studied phenomenon was adopted. The survey data needed to answer the problem of research involved: 1. Application Questionnaire with graduating students attending the last year of the Degree in Biology (DB) of UFRB; 2. Analysis of Political Pedagogical Project Course (PPC) of DB; 3 Semi-structured interview with the Semi-structured interview with the Coordinator of the College Degree in Biology. It could be observed throughout the discussions that emerged from the conceptions of learners and the manager, the recognition that the course has training activities to include very isolated at the discretion of faculty who teach the course curriculum components do not constitute a formative political to work in an inclusive context. From the analysis of the PPC of DB course can be seen that the course has no specific subjects in the area except Libras under Decree No. 5,626 / 05, and even brings a comprehensive perspective on their menus. In this way, the teachers that left this course are not prepared for the pedagogic work with students public target of the inclusion. One hopes that this inquiry could contribute so that the courses of teachers' formation in the UFRB secure a theoretical and practical base regarding inclusion, making possible the construction of knowledge that acts front the specificities of the groups.

Key words: Teachers' formation; Inclusive Education; Person with deficiency.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACC- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

CCAAB- Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

GEEDI- Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LB- Licenciatura em Biologia

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNIVERSO- Universidade Salgado de Oliveira

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Semestre no curso de Licenciatura em Biologia.....	33
Figura 2. Existência de disciplinas que abordam a atuação do docente com estudantes com deficiência.....	40
Figura 3. Disciplinas que abordam a atuação do docente com estudantes com deficiência.....	41
Figura 4. Atividades acadêmicas que abordam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.....	42
Figura 5. Outras atividades acadêmicas do curso que abordam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.....	42
Figura 6. Participação em atividades complementares sobre educação inclusiva.....	43
Figura 7. Atividades complementares realizadas sobre educação inclusiva.....	44
Figura 8. Percepção sobre o prepara para atuar com estudantes com deficiência.....	44
Figura 9. Alternativas para o preparo para atuar com a inclusão.....	45
Figura 10. Atuação com estudantes com deficiência durante o estágio supervisionado.....	51
Figura 11. Tipo de deficiência encontrado durante o estágio supervisionado.....	52
Figura 12. Atuação pedagógica com estudante com deficiência durante o estágio supervisionado.....	53
Figura 13. Concepção sobre articulação teoria prática durante o estágio supervisionado.....	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
2.1 O Paradigma da Inclusão na Educação Brasileira.....	16
2.2 A Formação de Professores para Inclusão.....	20
2.3 Revisão Sistemáticas da Literatura Sobre Formação De Professores para a Educação inclusiva.....	26
3 A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	29
3.1 A Opção pelo Estudo de Caso.....	29
3.2 O <i>Locus</i> da Pesquisa	32
3.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	33
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB	35
4.1 O Lugar da Inclusão no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB	35
4.2 Avaliações da Formação Inicial de Professores para Educação Inclusiva: Perspectivas de Formandos e do Gestor Acadêmico do Curso	39
4.2.1 A Perspectiva dos Formandos.....	39
4.2.2 A Perspectiva da Gestão Acadêmica do Curso.....	45
4.2.2.1 A Perspectiva Inclusiva no PPC de LB.....	45
4.2.2.2 A Inclusão no Novo PPC de LB.....	47
4.2.2.3 Componentes que Podem Abordar a Inclusão no Curso.....	48
4.2.2.4 Proposições do Colegiado para ACC sobre Inclusão.....	50
4.3 Experiências em Educação Inclusiva no Estágio Obrigatório: Conflitos e Perspectivas de Auto Formação	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES.....	63

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas na área de educação inclusiva¹ vêm ganhando cada vez mais destaque nos diferentes níveis de educação, principalmente a partir da Constituição de 1988 que garante o direito à educação a todas as pessoas e em seu artigo 208 assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, bem como no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2012, p.122).

Esse direito, assegurado por Lei, trouxe para as escolas um grande número de estudantes com deficiência. Em 2012 dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que 620.777 alunos que possuíam algum tipo de deficiência estavam matriculados em classes comuns do ensino regular nos diferentes níveis de ensino (INEP, 2013). Prieto afirma que “o acesso escolar [...] prevê aos alunos ricas experiências sociais, emocionais, lingüísticas, entre outras, essenciais para garantir-lhes aprendizagens.” (PRIETO, 2009, p.59).

Como a Constituição Federal de 1988 definiu os municípios como esfera pública politicamente autônoma na criação do seu próprio sistema educacional, cabe a eles definirem políticas de organização curricular que apoiem metodologias para atendimento a todo o alunado, possibilitando a conscientização e sensibilização dos profissionais da educação tendo em vista as políticas inclusivas.

Apesar de leis, datadas do final da década de 80 do século XX, que garantem o acesso ao ensino regular pelas pessoas com deficiência, pesquisas (MANTOAN, 2006; PIETRO, 2006; PERREIRA e MENDES, 2009; LOPES e GIL, 2009) concluem que em muitos casos as escolas ainda não se encontram adaptadas para a inserção desse alunado, o que é contrário ao preconizado pela Lei nº 7853/89, que dispõe sobre o apoio a integração social das pessoas com deficiência. Isso acontece porque incluir não significa apenas assegurar a matrícula, mas requer modificações na estrutura arquitetônica, nas práticas pedagógicas e na oferta de atendimento especializado, e infelizmente esse tipo de investimento ainda não é visto como prioridade no aperfeiçoamento necessário à escola.

O que se vê, então, é uma contradição entre a realidade e o que está previsto em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 que

¹ Entende-se nesse trabalho a Educação Especial como uma modalidade de educação que atende, em todos os níveis da escolarização, especificamente a pessoas com necessidades especiais (deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) e a educação inclusiva como o princípio educacional que deve reger a educação.

atribui ao Estado o dever de ofertar uma educação escolar pública “[...] mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como [...] quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p.2), bem como assegura

[...] quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [...] (BRASIL, 1996, p.14)

Para Prieto (2009), é responsabilidade do Estado garantir as pessoas com deficiência o acesso aos recursos e serviços educacionais previsto pela legislação, assegurando sua matrícula e zelando para que os mesmos permaneçam no âmbito educacional até atingir sua universalização. Mas, segundo Caiado e Laplane (2009), é marca histórica da América Latina a ausência de políticas sociais universais devido a uma sociedade permeada por desigualdades sociais, reflexo de interesses de grupos conservadores e autoritários. Porém, ao longo dos anos avanços se concretizaram nessa política que passou a incorporar reformulações encaminhadas por parte de grupos organizados das pessoas com deficiência, familiares e militantes da causa.

Assim, nos últimos anos esses sujeitos passaram a ter visibilidade devido as suas lutas por direito à educação e, com isso, os atores do contexto escolar (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) notaram a necessidade de um atendimento diferenciado para esse público com relação, principalmente, às mudanças curriculares para que a mediação dos conteúdos fosse efetivada de modo a atender as especificidades de cada sujeito. Porém, não se deve esquecer que as ações desenvolvidas para tornar o currículo escolar adaptado às pessoas com deficiência devem ser planejadas levando-se em consideração as opiniões expressas por estes sujeitos e por especialistas da área.

Diante desse cenário crescente da educação inclusiva, reconhece-se a importância de trazer questões relativas à inclusão escolar de pessoas com deficiência ao centro das discussões sociais e acadêmicas, principalmente em se tratando dos cursos que envolvem a formação de professores, tendo em vista serem esses os atores da escola que primordialmente atuam diretamente com os estudantes com deficiência.

Nesse sentido, percebe-se a importância do papel do professor frente a essa perspectiva inclusiva, pois o aperfeiçoamento de sua prática educativa contribui de forma

qualitativa na garantia de um ensino e, conseqüentemente, de uma aprendizagem que contemple a todos os educando, inclusive aqueles com deficiência.

Para Neta (2012), os processos de ensinar e aprender são dinâmicos e contínuos, apresentando-se entrelaçados, pois se configuram necessários durante toda a vida, possibilitando a quem aprende lançar um olhar melhor para o mundo para poder conhecê-lo.

Portanto, diante da compreensão da importância do ensino para que a aprendizagem aconteça de modo a despertar o interesse de todos pelo saber, entende-se que o professor precisa ser sensibilizado ao longo de sua formação para acreditar no potencial do seu alunado, independente das condições cognitivas, sensoriais ou físicas apresentadas, compreendendo que no processo de aprendizagem há uma reestruturação, por parte do aluno, do saber que é ensinado. (NETA, 2012) Sendo assim, as dificuldades vivenciadas durante esse processo e as estratégias utilizadas para sua superação se configuram como parte significativa da aprendizagem, pois essa busca para superá-las representam um caminho autônomo para o aprender.

Desse modo, o propósito de se ter uma formação inicial que assegure saberes necessários para o atendimento a diversidade é possibilitar o trabalho docente que compreenda a heterogeneidade da classe, os ritmos diferenciados de aprendizagem e os diversos interesses e motivações dos alunos em sala, suas diferenças sociais, biológicas, físicas, cognitivas, emocionais que permeiam os espaços educacionais. (MESQUITA, 2007)

Portanto, infere-se que a ação do professor não se restringe apenas socialização de conhecimentos disciplinares e ao controle da aprendizagem do aluno, mas tem sentido dentro das relações humanas estabelecidas em sala de aula, assim, como estabelece Mesquita (2007) o que dá sentido ao ensino e ao professor ganha novos esboços, visto que a interação vivida entre pessoas (a pessoa professor e a pessoa aluno) reflete significados e dão significância que vão para além do domínio e do controle do conhecimento.

O professor sempre esteve diretamente relacionado às mudanças recorrentes na sociedade, pois seu objetivo maior é formar indivíduos para que eles cumpram seu dever de cidadãos se posicionando criticamente perante transformações sociais. Assim, ele deve comprometer-se com a melhoria da educação e com o processo de aprendizagem de todos os alunos, independente de sua condição física, intelectual ou sensorial.

Diante da compreensão desse importante papel que exerce o professor na formação de seus alunos, essa investigação busca, a partir de uma base consistente da teoria, responder a seguinte questão norteadora: Como o curso de Licenciatura em Biologia (LB) da

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) tem formado os seus Licenciandos para atuação com estudantes com deficiência no ensino regular?

Essa questão torna-se relevante para avaliação da formação de professores nesta universidade, tendo em vista que a UFRB é uma instituição de ensino superior com apenas nove anos de existência e que, portanto, raros estudos foram desenvolvidos sobre a formação de professor nessa instituição federal de ensino superior. Ressalte-se a existência do trabalho monográfico de Pinheiro (2010) que investigou a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática e Física da UFRB, especificamente relacionada à perspectiva de uma educação inclusiva. Assim, considerando-se a inexistência de estudos sobre a formação de Licenciandos em Biologia para a educação inclusiva na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), considera-se que este trabalho contribuirá para preencher essa lacuna acadêmica.

O interesse por este trabalho surgiu como uma inquietação de sua autora, partindo da sua experiência como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) vivenciada em projetos de pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. A participação em pesquisas nessa área possibilitou a autora se atentar para a importância de uma formação mais humanizada e comprometida com a melhoria da qualidade educacional que garanta um debate acerca do papel do educador quanto a sua atuação junto ao alunado que possui algum tipo de deficiência. Então, alguns questionamentos passaram a permear suas reflexões: Que conhecimentos acerca da educação inclusiva têm sido construídos pelos discentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB? Como os professores egressos deste curso estão sendo preparados para atuação com estudantes com deficiência?

Diante dessas questões, este estudo objetivou analisar a formação de professores no curso de Licenciatura Biologia da UFRB quanto ao preparo para atuação com alunado com deficiência na perspectiva inclusiva. Sendo assim, os objetivos específicos buscaram: 1. Analisar o currículo do curso de Licenciatura em Biologia quanto à abordagem sobre questões relacionadas ao ensino de estudantes com deficiência; 2. Refletir sobre a concepção dos discentes concluintes do Curso de Licenciatura em Biologia com relação à abordagem da perspectiva inclusiva em seu processo formativo; 3. Discutir a concepção da gestão acadêmica do curso com relação à formação docente para a inclusão proporcionada pelo curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Embora se tenha clareza que o público alvo da inclusão, de acordo com as políticas públicas brasileiras, envolve: pessoas com deficiência, Transtorno Global do

Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (conforme Decreto nº 7.611/11 e Resolução CNE/CEB nº4/2009), o enfoque assumido neste trabalho é para o preparo do licenciando para trabalhar com estudantes com deficiência no âmbito da escola regular, entendendo-se deficiência como impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

Para o desenvolvimento desta investigação foi adotado o enfoque qualitativo de pesquisa com a opção metodológica do estudo de caso com vistas ao aprofundamento do fenômeno que se propõe a estudar: analisar a formação docente no curso de Licenciatura Biologia da UFRB quanto ao preparo para atuação com estudantes com deficiência.

O estudo foi realizado no Campus da UFRB localizado no município de Cruz das Almas-BA que abriga o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), lócus da formação da pesquisadora, visando avaliar a formação dos Licenciandos do curso de LB para o ensino a estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva.

Para o levantamento de dados necessários para responder ao problema da investigação, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: 1. Aplicação de questionário com estudantes concluintes cursando o último ano do Curso de LB da UFRB; 2. Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de LB; 3 Entrevista semiestruturada com o Coordenador do Colegiado do Curso de LB.

A organização desta monografia está constituída em quatro seções, sendo a discussão em curso, primeira seção, considerada como introdutório que aborda o objeto de estudo investigado, apontando a relevância da inclusão e da formação de professores nessa perspectiva.

Na seção II deste estudo é realizada uma discussão a respeito políticas de formação de professores para uma educação inclusiva, passando pelas trajetórias do paradigma da inclusão na educação brasileira, trazendo as principais discussões desse processo. No campo da formação de professores para inclusão é exposto a importância desses profissionais no âmbito educacional assim como o que está previsto na legislação a respeito da sua formação. Foram realizadas revisões acerca de pesquisas realizadas sobre formação de professores para inclusão, expondo os dados já produzidos sobre a temática.

A seção III define as linhas metodológicas que nortearam o trabalho como um todo, assim como aponta uma análise contextual do local onde foi realizado tal estudo, trazendo também a caracterização dos participantes da investigação.

Na seção IV foi possível concentrar a análise na formação de professores para inclusão no curso de licenciatura em biologia da UFRB expondo o lugar da inclusão no PPC do curso,

a avaliação da formação inicial de professores para educação inclusiva sob a perspectiva de formandos e gestor acadêmico do curso, bem como as experiências em educação inclusiva trazidas pelo estágio obrigatório. Desse modo, essa seção vem indicando pistas sobre o processo de formação dos estudantes na instituição onde este trabalho se concretizou – a UFRB.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma avaliação no contexto que cerca a formação desses futuros professores na UFRB. Inicialmente espera-se que este trabalho possa colaborar para uma (re)avaliação do PPC do curso de LB, com vistas a promover uma formação que contemple as diversidades presentes na escola através de conhecimentos e habilidades para a mediação de estudantes com deficiência em classes comuns.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção de um referencial teórico para o desenvolvimento da presente proposta investigativa requer a abordagem e o esclarecimento de conceitos como: educação inclusiva e formação inicial de professores para escola inclusiva. Assim, essa seção abordará a discussão desses conceitos considerados fundantes para compreensão da relevância dessa temática.

2.1 O Paradigma da Inclusão na Educação Brasileira

Para Moreira e Tavares (2009) a educação é de responsabilidade do poder público, devendo ser considerada um bem social que promove a cidadania, competindo assim ao Estado o dever de oferecer a educação pública para todas as pessoas e em todos os níveis de ensino, contemplando assim a proposta da inclusão de todos.

Desse modo, a educação que se propõe inclusiva está fundamentada numa concepção que visualiza o ato educativo como uma intervenção num mundo composto por sujeitos heterogêneos. De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), a rede regular de ensino deve ofertar a educação escolar às pessoas com deficiência, atendendo as especificidades de cada sujeito, possibilitando uma educação acessível a todos e que rompa com as barreiras existentes nesse meio.

A partir da Idade Média as pessoas com deficiência passaram a ser alvo de caridade e assistência, sendo colocadas em instituições ou abrigos, caracterizando o chamado paradigma da institucionalização. Por isso, poucos podiam participar dos espaços sociais comuns nos quais eram socializados conhecimentos.

O movimento de integração escolar surgiu na metade do século XX na tentativa de banir preconceitos existentes e inserir as pessoas com deficiência nas escolas comuns numa tentativa de normalização, isto é, aproximar as pessoas com deficiência dos espaços mais “normais” possíveis ou comuns a todos. No primeiro momento, essas pessoas eram matriculadas em classes especiais nas escolas regulares, como forma de garantir o acesso a conteúdos minimamente básicos, pois o currículo era diferenciado das classes comuns. Assim, na proposta de integração, a escola permanecia inalterada não possibilitando ao alunado “acompanhar” o currículo estabelecido por elas, sendo seu objetivo preparar, se possível, esses sujeitos para sua inserção na classe comum (BRASIL, 2001).

Com a crescente demanda de estudantes que requeriam um atendimento especializado, discussões a respeito de uma educação inclusiva começaram a ser travadas em nível global e os direitos desses sujeitos passaram a ser reconhecidos. Desse modo, em 1994 a Declaração de Salamanca² indica que as pessoas com deficiência devem ser inseridas no processo educacional, devendo ser assegurado seu ingresso em escolas comuns, num contexto educativo que melhor se adeque as suas necessidades (UNESCO, 1994). Assim, o sistema educacional passou a adotar uma política inclusiva que aponta um novo caminho que envolve a diversidade, pautando-se em uma proposta de democratização das oportunidades de acesso que contemple também os sujeitos com deficiência no ensino regular.

A proposta inclusiva surgiu, então, após a vigência do paradigma da integração escolar, trazendo o pressuposto de que a sociedade precisava se modificar para que a deficiência deixasse de ser vista como um problema pessoal e se configurasse um problema social. Essa proposta passou se direcionar para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais por parte da sociedade e por aqueles que a compõem, com vista a garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso e participação na sociedade. (SAMPAIO T. e SAMAPAI R., 2009) Assim, podemos destacar que o processo de inclusão escolar não considera a homogeneidade dos sujeitos e dentro do contexto educacional, respeitando as diferentes formas de aprendizagem para que haja qualidade no ensino.

Essa política de inclusão “defende a escola comum como o espaço educacional de escolha para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência” (VELTRONE et al, 2009, p.11). Com a perspectiva da inclusão esse alunado passou a ter direito a frequentar a sala de aula regular e a um atendimento que assegurasse sua permanência numa educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o desafio da escola inclusiva é possuir competências para desenvolver uma pedagogia centrada em **todos** os educandos no intuito educar, com sucesso, o coletivo de estudantes independente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Desse modo, o sistema educacional deve ser planejado para atender essa diversidade, de maneira que os sujeitos sintam-se contemplados com aquela que seja a melhor “forma” de educação que os possibilite alcançar a autonomia.

² Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma, então, que o princípio fundamental para que as escolas sejam inclusivas, incide em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. Para que isso seja possível todos que estão envolvidos no processo educativo devem cooperar na promoção de estratégias que eliminem as barreiras que durante muito tempo segregou aqueles que não atendiam aos “padrões” de normalidade socialmente estabelecidos.

No Brasil, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece em seu artigo 3º que a educação especial é uma modalidade da educação que deve apoiar, complementar, suplementar serviços educacionais comuns com propostas pedagógicas que potencializem o alunado com deficiência, oferecendo-lhes recursos e serviços educacionais especializados em todas as etapas (BRASIL, 2001).

Essas Diretrizes designam que a educação especial deve assegurar: a dignidade humana, sua busca pela identidade própria no desenvolvimento para o exercício da cidadania, o direito a preencher seu espaço na vida social, o reconhecimento por parte da sociedade das suas diferenças, seus valores e potencialidades dentro do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001).

A humanidade é considerada, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como constituída por uma riqueza representada pela diversidade. Assim, o trato com essa diversidade deve estar baseado no princípio da dignidade e aceitação da condição de diversidade humana e de valorização da sua singularidade, sendo toda pessoa merecedora de respeito por parte dos seus semelhantes (BRASIL, 2001).

Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que definiu a inclusão nas escolas como um dever do Estado, devendo por isso acontecer na educação regular, em todas as modalidades de ensino, para dar suporte ao desenvolvimento intelectual e social dos alunos com deficiência, assegurando-lhes o atendimento educacional especial.

Dentro da perspectiva inclusiva entende-se que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que os ditos “normais” e por isso reconhece-se que esses sujeitos, que por muitas vezes são estereotipados e segregados por não atenderem as expectativas de uma sociedade excludente, devem ter as mesmas oportunidades educacionais que os possibilitem uma participação plena e efetiva nos processos sociais. Por isso lhes é assegurado um sistema educacional inclusivo que permite o acesso a todas as modalidades de ensino e a realização de adaptações curriculares para atender suas necessidades (BRASIL, 2010).

Por muitos anos a deficiência foi vista como algo que trazia ao sujeito nesta condição a incapacidade de realizar determinadas funções. Mas com o desenvolvimento de estudos nessa área a perspectiva foi modificada, entendendo-se que a sociedade deve estar adequada para atendê-los. Assim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010) reconhece que a deficiência

[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras advindas das atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p.21).

Nessa perspectiva, o princípio da inclusão deve perpassar, então, por diferentes meios dentro da sociedade, além do contexto educacional, ganhando destaque para a implementação de políticas que favorecem a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acessível, onde os excluídos possam usufruir dos seus direitos e conseqüentemente benefícios.

Segundo Lopes e Gil (2009), muitas transformações estão ocorrendo na sociedade no que diz respeito à proposta de inclusão de alunos com deficiência em sala regular. Isso se torna claro quando um legado de ações preconceituosas é abandonado, abrindo espaço para desenvolvimento de características inclusivas na formação dos indivíduos. Por outro lado, consideram-se que as barreiras atitudinais são manifestações de uma sociedade que impõe resistência as diferenças e acabam por excluir determinados grupos que não se aproximam dos “padrões” estabelecidos. No entanto, o rompimento dessas barreiras não é fácil, pois a estrutura organizacional da escola já demonstra sua característica uniforme quando: organiza as salas em séries, divide os alunos em turmas seguindo alguns critérios de homogeneidade, estabelece o currículo com um programa de assuntos que segue uma ordem de complexidade estabelecida pela escola (MIRANDA, 2009, p.206).

Sabe-se, portanto, que a inclusão é um processo gradual que requer a democratização do acesso ao conhecimento, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo e as experiências vividas. Assim, as diferenças devem ser consideradas como enriquecimento no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo para os sujeitos.

Entretanto, a escola é parte de um contexto social que é diretamente influenciado por decisões políticas que partem dos interesses de uma minoria detentora de poder. Assim, a organização do sistema educacional é atrelada a significados políticos que afetam diretamente as ideias e atitudes dos atores principais desse meio, os professores e alunos (MIRANDA, 2009).

Desse modo, para que haja avanços no sistema educacional, Pereira e Mendes (2009) destacam que o atendimento das pessoas com deficiência na escola comum deve ser defendido, sendo, entretanto, necessária a garantia de condições de socialização, integração e aprendizagem.

2.2 A Formação de Professores para Inclusão

O professor sempre esteve diretamente relacionado às mudanças recorrentes na sociedade, pois seu objetivo maior é formar indivíduos para que eles cumpram seu dever de cidadãos se posicionando criticamente perante transformações sociais e tendo uma visão mais humanística. Assim Pinheiro (2010) destaca que:

[...] o processo educativo é o objeto de estudo que deve nortear a prática dos futuros professores, pois a educação é um acontecimento amplo, dinâmico e contextualizado que envolve os diversos aspectos da prática social, conferindo à ação docente uma atitude pedagógica e ao mesmo tempo social (PINHEIRO, 2010, p.52).

No mundo globalizado em que vivemos a educação tem ganhado cada vez mais destaque e vem requerendo daqueles que a compõem, principalmente os professores, novas posturas para assegurar a melhoria na qualidade de ensino. Porém, não se pode falar em melhoria da educação sem abordar as questões relativas à formação continuada dos professores.

Os professores são profissionais que, em sua maioria, são sobrecarregados de trabalhos e enfrentam muitas adversidades no ambiente escolar, muitas vezes por falta de condições efetivas de trabalho ou de recursos necessários ao desenvolvimento de suas atividades. Assim, não se pode deixar a responsabilidade da inclusão na rede regular de ensino somente sob os professores licenciados, pois como indica o Art. 8º da Resolução CNE/CEB 02/2001 as escolas devem promover na sua organização serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns com

[...] atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos [...] (BRASIL, 2001, p.2)

Com base na Resolução CNE/CEB 02/2001 são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos público alvo da inclusão³ aqueles que em sua formação foram contemplados com conteúdos sobre educação especial adequados à compreensão das necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) também considera professores capacitados para atuação com alunos com deficiência em classe comum, aqueles que em sua formação desenvolveram competências, tais como:

Perceber as necessidades educacionais de cada aluno; Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; Avaliar continuamente a eficácia dos processos educativos; Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p.33 e 34)

Com a inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino está posta, então, a necessidade de qualificação permanente dos docentes de modo que estes compreendam que cada indivíduo possui suas particularidades no processo de aprendizagem, cabendo-lhes apresentar estratégias diferenciadas para desenvolver as atividades propostas de forma que atinja a todo o alunado em sala. Assim, a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica no inciso II do seu Art. 2º, estabelece que os currículos dos cursos de Licenciatura devem preparar os futuros professores com responsabilidades para o “acolhimento e trato da diversidade”. (BRASIL, 2002)

Entende-se, portanto, que a preparação do professor para trabalhar com alunos com deficiência deve atender ao desenvolvimento de conteúdos teóricos, procedimentais, atitudinais e práticos no decorrer do processo de formação que objetivem subsidiar a aceitação da diferença. (MESQUITA, 2007)

Por sua vez, a Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a formação de professores deve levar em consideração a necessidade de qualificação no âmbito da inclusão propondo

[...] preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino, de modo a responderem às necessidades dos alunos, assim como a colaborar com especialistas e a cooperarem com pais (UNESCO, p.27, 1994).

³ De acordo com as políticas de inclusão brasileiras, considera-se público alvo da inclusão os estudantes com: deficiência (Visual, Auditiva, Física, Intelectual e Múltipla), Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

Observa-se que nessa perspectiva o professor para atuar numa proposta inclusiva deve ser formado para trabalhar em parceria com os profissionais especialistas, sejam esses professores que atuam no atendimento especializado⁴ aos estudantes com deficiência ou outros profissionais que fazem o trabalho de acompanhamento a estes estudantes. Ademais, os professores da sala regular devem também firmar ações de parceria com as famílias para ampliar o seu conhecimento sobre esses estudantes e promover ações pedagógicas que respondam às suas necessidades.

Acerca da temática formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar professores qualificados para um atendimento diferenciado, visando à inclusão desses estudantes em sala de aula. Sendo assim, se faz necessário uma formação onde os docentes estejam conscientes do seu papel como agentes mediadores e transformadores, estando, portanto, aptos a enfrentarem os desafios impostos por uma sociedade pautada na diversidade de sujeitos e que está em constante mudança.

A docência numa perspectiva inclusiva se torna, então, diferenciada por não seguir padrões didáticos enrijecidos ou previamente estabelecidos e por ser convocada a trabalhar em conjunto com outros parceiros da comunidade escolar, devido à complexidade das ações pedagógicas geradas no cotidiano da sala de aula. Assim, é importante aliar às teorias que subsidiam essa formação as práticas vivenciadas para que os docentes possam traduzir seus saberes num processo contínuo e diferenciado como é a educação.

Para validar esse entendimento, o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 conclama que a formação de profissionais da educação deve atender, de modo objetivo, os diferentes níveis de ensino, contemplando as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos a associação entre teorias e práticas, tanto na capacitação em serviço, quanto no aproveitamento de experiências anteriores (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, estudiosos (RINALDI *et al*, 2009) têm considerado que os cursos de licenciatura não preparam seus docentes para atuarem com as diversidades presentes em sala. Pois poucos são os cursos das áreas específicas da licenciatura que ofertam disciplinas voltadas para a educação inclusiva, mesmo existindo leis que garantem uma orientação a respeito (RINALDI *et al*, 2009).

⁴ Entende-se que o atendimento educacional especializado é uma forma de complementar ou suplementar o trabalho com os estudantes público alvo da inclusão no contraturno da escola comum. A inexistência ou a insuficiência de serviços e recursos educacionais especializados tem corroborado para a existência de atitudes de resistência ao atendimento desse alunado na classe comum. (PRIETO, 2009, p.73)

Isso acontece porque até recentemente o processo de formação dos professores era visto como um processo técnico e em sua maioria associado a uma formação básica com previsão de duração, sendo assim, tudo que excedia essa etapa era considerado como aperfeiçoamento (MARTINS, 2009). No entanto, a profissão docente não pode ser percebida como relacionada apenas ao domínio de conhecimentos, de conteúdos das disciplinas curriculares e à técnica de transmissão dos mesmos (MARTINS, 2009).

Assim, falar sobre formação requer pensar no amadurecimento pessoal e de trabalho diante das aprendizagens que podem ser geradas nas experiências vividas dentro e fora do ambiente educacional (ALMEIDA, 2006). Nessa perspectiva, Almeida (2006) reconhece que “os professores aprendem mediante a análise e a interpretação de sua própria atividade”. Esse autor traz em sua fala a teoria conhecida como “professor reflexivo”, desenvolvida por Donald Shon (1992; 2000), que se caracteriza por refletir sobre a ação pedagógica no ato ou após ela ser desenvolvida. Isso demonstra que essa concepção na formação docente se distancia das concepções tradicionais, onde o professor passa a ter a colaboração dos sujeitos que permeiam o ambiente escolar na (re)construção do conhecimento.

Segundo Marcelo Garcia a formação de professores é caracterizada como

o campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores- em formação e exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (GARCIA, 1995, p.183 *apud* ALMEIDA, 2006, p.178)

Essa formação pautada na melhoria do processo educacional requer uma ação conjunta tanto desse profissional em formação quanto das instituições formadoras para que os fundamentos que subsidiam as práticas dos professores sejam desenvolvidos com êxito e de forma efetiva. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o professor deve ter como base da sua formação inicial conhecimentos gerais e específicos sobre a educação especial para o exercício da docência, possibilitando uma atuação integradora nas salas comuns do ensino regular.

Gatti (2010), em um estudo que se propôs a entender a formação do licenciando de diversas áreas das ciências no país, notou uma formação de professores fragmentada, onde as disciplinas relativas ao ofício docente têm pequena representatividade. Com isso, o licenciando passa a desenvolver poucas habilidades como docente, podendo não refletir sobre

seu papel de mediador do conhecimento em sala, não conseguindo atingir todos seus alunos. Assim Gatti, Barretto e André (2011), de acordo com as normas vigentes no Brasil, defendem que as licenciaturas devem destinar espaços no currículo ao tratamento concreto das práticas docentes, podendo aliar experiência e teoria, fortalecendo os conhecimentos acadêmicos adquiridos.

A abordagem das práticas docentes no currículo favorecerá aos licenciandos a compreensão dos diferentes aspectos que permeiam a educação especial e suas respectivas implicações dialéticas entre teoria-prática (PINHEIRO, 2010). Essa formação permitirá ao licenciando não só se apropriar de saberes específicos relativos ao direcionamento de seu curso, como também se aprofundar em saberes que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem de todos os sujeitos que estarão inseridos em sua sala de aula.

Segundo Prieto (2009), a formação inicial realizada em cursos de graduação em licenciatura, deve assegurar evidências na construção de repertórios pedagógicos que auxiliem no planejamento de situações de aprendizagens e na organização de estratégias pedagógicas de modo a contribuir para que o docente possa no exercício de sua profissão responder as exigências do cotidiano de classes com alunos público alvo da inclusão. Devem-se, então, introduzir referenciais teóricos, nos currículos de licenciatura, para auxiliar as adaptações curriculares, no intuito de formar competências para que se promova a evolução na aprendizagem das pessoas incluídas nas salas comuns, potencializando sua inserção social.

A dissociação das experiências e conhecimentos adquiridos no trabalho e da formação inicial está pautadas em concepções tradicionalistas que não correspondem às necessidades atuais do processo educativo (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Assim, se faz necessário aos profissionais da docência a experiência no espaço escolar para aquisição de saberes e práticas inclusivas que certamente serão úteis em seu ambiente de trabalho algum dia, pois a inclusão está prevista na lei em todas as modalidades de ensino e para que essa inclusão seja efetiva é necessário conhecimento de como atuar nesta perspectiva.

Segundo Lopes e Gil (2009), o professor deve utilizar todos os meios para favorecer a aprendizagem de seus alunos, adotando práticas pedagógicas capazes de estimular a capacidade do alunado. A formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas precisa, então, ser baseada em concepções teóricas que favoreçam a compreensão de como acontece a aprendizagem e não apenas focando o ensino como transmissão, superando o tradicionalismo nos cursos de licenciatura (MESQUITA, 2007).

O professor deve, portanto, adquirir competências na sua formação profissional que garantam o atendimento aos estudantes em situação de inclusão, tornando-se apto a atuar

como mediador, enfrentando as diferentes realidades em sala, agindo também na desconstrução de barreiras atitudinais que possam surgir no contexto escolar. Assim, não basta “formar um profissional competente, mas mantê-lo em constante aperfeiçoamento” (RINALDI; REALI; COSTA, 2009, p.158), garantindo assim a melhoria nas condições educacionais e uma “verdadeira” inclusão desses sujeitos, com maior qualidade.

Portanto, quando bem orientados os profissionais da educação podem atuar na construção do processo inclusivo como articuladores para auxiliar nas dificuldades dos estudantes, proporcionando também uma reflexão de valores no que diz respeito à diversidade para o desenvolvimento de possibilidades no contexto em que estão inseridos (MARTINS, 2009).

Embora o professor seja entendido como o principal agente no processo de inclusão em sala de aula, Garcia (2009) compreende que o seu processo formativo com relação a inclusão ainda se configura paradoxal, visto que está atrelado a uma perspectiva clínica/médica⁵ na compreensão da deficiência. Assim, suas atitudes dizem se a sua prática é considerada excludente, pois se ele se manifesta de forma a rotular ou ignorar aquele que ele diz ser “diferente”, provavelmente ele não atua numa perspectiva inclusiva.

A inexistência de uma formação de professores pautada na inclusão gera, dessa forma, o fenômeno da pseudoinclusão, onde o estudante com deficiência tem o acesso à escola regular, mas sem garantia de uma permanência que o permita estar incluído no processo de aprender (PIMENTEL, 2012). Portanto não basta matricular esse alunado no sistema educacional, mais permitir que o mesmo permaneça de modo que o ambiente escolar lhe proporcione uma adaptação curricular, buscando diversos meios para que a sua aprendizagem se torne significativa.

Segundo Martins (2009), a falta de acesso ao conhecimento da área da Educação inclusiva trás como consequência dificuldades para se avançar nas instituições de ensino regular, pois essa construção requer mudanças na cultura escolar para que a mesma valorize e respeite as diferenças para que esse público passe da mera inserção física nesse ambiente.

Portanto, construir uma educação inclusiva é um dos grandes desafios a ser enfrentado, pois a inclusão é um processo complexo e requer respeito, responsabilidade e competência, principalmente daqueles que fazem o trabalho pedagógico. A partir desse entendimento, a Portaria Ministerial nº 1.793 de 1994 reconhece o quão importante é implementar nos currículos de formação de professores disciplinas e conteúdos específicos

⁵ Entende-se que a perspectiva médica focaliza a deficiência como uma questão orgânica, vinculada ao sujeito que está nessa condição trazendo, portanto, limitações ao seu processo de inserção no mundo e na escola.

relativos às pessoas com deficiência, focalizando aspectos ético-político-educacionais. (MARTINS, 2012)

Segundo Martins (2012) é necessário que a formação do professor considere o ambiente profissional real dos futuros docentes, favorecendo situações que possibilitem a reflexão de suas práticas, buscando superar os desafios. A formação possibilita “compreender o funcionamento de regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (PERREZ GÓMEZ, 1992, P.108 *apud* MARTINS, 2009, P.153). Devem, assim, ser oferecidos meios para a organização escolar democrática, buscando a aprendizagem que tenha como eixo norteador a experiência entre professores e alunos, com/sem deficiência, aprendendo juntos. (COSTA, 2012)

Com base no exposto, reflexões críticas devem, então, ser realizadas para que se resolva a problemática da estagnação profissional da formação inicial para uma educação inclusiva, pois a atualidade requer que o professor saiba onde buscar o saber para conduzir suas práticas. É preciso, entretanto, se reconhecer que esse processo de aprender a ser professor é contínuo e sem fórmulas prontas, sendo que o aprender a ensinar ocorre a todo o momento quando o professor se permite aprender com o seu alunado.

2.3 Revisões Sistemáticas da Literatura Sobre Formação de Professores para a Educação Inclusiva

Para levantamento de pesquisas que fossem compatíveis com a linha de estudo da presente pesquisa foi realizada uma investigação na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO, biblioteca eletrônica que disponibiliza uma coleção de periódicos científicos do Brasil e da América Latina. Nesse levantamento, estabeleceu-se como critério a presença dos seguintes descritores como assunto nos artigos a serem selecionados: “formação de professores”, formação inicial” “formação para a inclusão”.

Assim, quando um artigo apresentava um ou mais dos descritores definidos, era realizada a leitura do resumo a fim de verificar a aplicabilidade do referido trabalho para a presente pesquisa. Da base de dados investigada foram levantados um total de nove artigos contendo os descritores mencionados, sendo considerados relevantes para os objetivos desta pesquisa.

Pesquisas realizadas (MESQUITA, 2007; FARIA, 2007; LIMA, 2009; FAITANIN, 2010; PINHEIRO, 2010; KUHN, 2011) apontam que os currículos dos cursos de formação de professores não atendem as expectativas para uma formação inclusiva, pois ao longo da

formação pouco é abordado sobre essa temática, não possibilitando a esses profissionais conhecerem os princípios da educação inclusiva e construir elementos teóricos que lhes possibilitem conceber práticas que atendam às diferentes formas de aprender.

A partir da análise do desenho curricular de cursos de Licenciatura em Geografia e Educação Física da UFPA/campus do Guamá, feito por Mesquita (2007), somente dois dos cursos pesquisados transversalizam discussões sobre a educação de pessoas com deficiência no processo de formação, os demais cursos ou omitem ou incluem conteúdos em momentos esporádicos das atividades curriculares. Segundo o autor, dados da sua pesquisa revelaram que a falta de informação sobre a temática e falta de pessoal qualificado são apontados pelos coordenadores dos cursos entrevistados como empecilhos para que haja uma formação docente orientada no sentido da inclusão (MESQUITA. 2007).

Numa pesquisa realizada por Faria (2007) que utilizou entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a estudantes de pedagogia da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), com o objetivo de ouvir suas experiências na atuação com o alunado com deficiência, o autor revela que ficou evidente que a aproximação entre teoria e prática favorece a vivência de experiências contrárias à manifestação do preconceito e às práticas pedagógicas que excluem e segregam alunos com deficiências.

Farias (2007) traz em seus resultados que apenas a introdução de conhecimentos teóricos sobre a temática não é capaz de garantir que os modelos segregacionistas de educação sejam eliminados, mas afirma que essas reflexões teóricas, oportunizadas pelo espaço acadêmico da UNIVERSO, viabilizam a compreensão da centralidade do aluno dentro processo educativo, baseando-se na ética da diversidade, ou seja, no respeito às diferenças humanas que estão presentes no contexto escolar.

Dados de uma pesquisa realizada por Lima (2009) evidenciam que os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia, de cinco instituições de ensino superior investigadas, apresentam uma organização que não contempla a efetivação do processo de inclusão, pois as matrizes curriculares analisadas contemplam aspectos voltados à educação comum, restringindo os aspectos relacionados à educação inclusiva a poucas disciplinas, confirmando assim, a ausência de articulação entre as disciplinas que os cursos ofertam e a perspectiva inclusiva.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, defendam que o perfil do licenciado deve abranger o acolhimento e trato com a diversidade, a pesquisa realizada por Pinheiro (2010, p.70) observou que nos PPCs analisados dos cursos de Pedagogia, Matemática e Física da

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) os saberes da educação inclusiva não estão garantidos, pois os currículos contemplam apenas a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com exceção do curso de Pedagogia que em sua matriz possui a disciplina Educação Especial.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Faitanin (2010) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) indica que o conjunto de disciplinas presente na matriz curricular não proporciona elementos para elaboração de uma concepção de educação inclusiva, pois não possibilita a articulação das diversas disciplinas com a temática inclusiva, o que inviabiliza a articulação da teoria com a prática pedagógica na elaboração do conhecimento e formação dos futuros professores.

Análises dos PPP's de Cursos também foram feitas por Kuhn (2011). Porém, dos 14 cursos de licenciatura investigados na Universidade Federal do Paraná (UFPR) somente um⁶ apresentava em sua proposta curricular duas disciplinas obrigatórias acerca da temática da educação inclusiva uma intitulada “Fundamentos da Educação Especial” e outra “Libras”. O autor notou que os demais cursos apenas apresentavam a disciplina de Libras, tendo em vista a obrigatoriedade do Decreto nº 5.626/05.

Kuhn (2011) em sua pesquisa foi além da análise dos currículos dos cursos, realizando entrevistas com professores de três⁷ cursos de licenciatura da UFPR e detectou, através da fala dos entrevistados, suas dificuldades na flexibilização e ampliação do currículo para atender uma formação que contemple a educação inclusiva. Esse pesquisador acredita que a insuficiência de docentes especialistas resulta em pouca ou nenhuma influência diante dos interesses políticos internos presentes nas decisões dos colegiados de curso frente à escolha de disciplinas e cargas horárias que compõem o currículo dos cursos (KUHNS, 2011).

Diante das pesquisas já realizadas, infere-se que as disciplinas específicas oferecidas nos currículos dos cursos, as possibilidades de participação em pesquisas sobre o cotidiano da escola regular e as experiências vivenciadas em estágios obrigatórios representam caminhos para que os professores em formação compreendam os fundamentos, princípios e práticas que favorecem a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No entanto, as pesquisas realizadas sinalizam que essas não têm sido possibilidades veiculadas nos cursos de formação de professores.

⁶ De acordo com o autor da pesquisa, esse curso não foi identificado no trabalho para não causar constrangimentos aos demais.

⁷ Os cursos pesquisados não foram citados para evitar constrangimentos.

3 A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa de cunho qualitativo se caracteriza dessa forma, pois segundo Martins (2004, p.9), tal abordagem “privilegia a análise de processos sociais, tanto em amplitude quanto em profundidade”, realizando um estudo intensivo dos dados na sua totalidade. A pesquisa é, segundo Chizzotti (2003), uma prática válida que se configura necessária para a construção de uma vida social, tendendo a expandir como forma de ensino-aprendizagem. Assim, os resultados devem ser partilhados para que os significados se tornem palpáveis àqueles que possuem uma percepção sensível ao olhar o objeto.

A expressão “pesquisa qualitativa”, trazida por Neves (1996), assume vários significados dentro do campo social, abrangendo um conjunto de técnicas interpretativas que objetivam descrever e decodificar um sistema complexo de significados. Assim, nesse trabalho a abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a utilização de procedimentos racionais para uma melhor compreensão do fenômeno estudado, pois o caminho traçado durante a busca evidencia a descoberta de novas informações verificando e ampliando o conhecimento existente sobre essa temática na UFRB.

Quanto ao objetivo, a presente pesquisa caracteriza-se por ser descritiva, pois nela o pesquisador ao entrar em contato com seu objeto de estudo procura interpretá-lo e descrevê-lo, evidenciando as especificidades do fenômeno. Para Gil (2010), as pesquisas descritivas são utilizadas por organizações, como instituições educacionais, que possuem o objetivo de realizar estudos sobre as características de determinados grupos, mais especificamente sua atuação prática. Assim, a partir da definição do objeto, problematização e delimitação do tema foi possível concluir que a escolha desse tipo de pesquisa fundava-se como o caminho mais apropriado a ser seguido na investigação, buscando analisar a formação dos licenciados em Biologia da UFRB frente à perspectiva inclusiva.

3.1 A Opção pelo Estudo de Caso

O Estudo de Caso foi o caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, pois a mesma foi realizada em um contexto específico, sendo utilizada uma variedade de instrumentos para o levantamento de dados. Esse tipo de estudo permite um

conhecimento amplo e profundo do objeto a ser investigado, e proporciona a exploração de situações da vida real, descrevendo-as e explicando suas causas. (GIL, 2010)

Para Yin (2005) o estudo de caso é utilizado como estratégia de pesquisa que visa contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos. Esse mesmo autor afirma que esse tipo de estudo “surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.” (YIN, 2005, p.20)

O estudo de caso foi utilizado pelo fato de proporcionar uma análise complexa dos resultados e possibilitar revelar perspectivas não mencionadas antes em pesquisas semelhantes, o que encaminha a pesquisa a se configurar como inédita, visto que, nunca houve essa discussão dentro curso de LB da UFRB. Martins (2008) evidencia que

O sucesso do Estudo de Caso, em muito, depende da perseverança, criatividade e raciocínio crítico do investigador para construir descrições, interpretações, enfim, explicações originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações (MARTINS, 2008, p.3).

Outro aspecto relevante trazido pelo estudo de caso é a possibilidade de se realizar a pesquisa de modo confiável e válido, mesmo com sujeitos que já se conhecem, sem contaminar as informações a serem extraídas. Isso causou segurança na realização deste trabalho, tendo em vista que o mesmo foi desenvolvido em ambiente acadêmico de convívio da pesquisadora.

Para Martins (2008), toda pesquisa deve ter como pré-requisitos essenciais a confiabilidade e a validade. A confiabilidade traz coerência aos resultados obtidos de forma que estes se apresentem estáveis e a validade expressa a adequação do processo investigativo para que a finalidade da pesquisa seja alcançada.

A realização dessa pesquisa fez-se relevante, pois ultrapassou os limites dos muros das escolas e passou a vez ao contexto das instituições de ensino superior para discussões sobre a educação inclusiva. Desse modo, partindo de uma visão humanística, pois deu voz tanto ao gestor acadêmico do curso de LB quanto os próprios discentes, essa investigação atentou-se para a formação inicial, permitindo pensar em ações que beneficie a toda diversidade de sujeitos presentes no ambiente escolar.

Para sua realização, cumprindo os requisitos da ética na pesquisa, inicialmente houve a ciência e assinatura por parte do diretor do CCAAB para anuência da realização da pesquisa (APÊNDICE 1). Para o levantamento dos dados necessários que respondessem ao problema

da investigação, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: 1. Questionário aplicado a estudantes concluintes cursando o último ano do Curso de LB da UFRB (APÊNDICE 2); 2. Guia de análise do PPC do Curso de LB; 3 Entrevista semi-estruturada com o Coordenador do Colegiado do Curso de LB (APÊNDICE 3).

O questionário foi um instrumento utilizado para coleta dos dados nesta pesquisa, pois é um instrumento prático de coleta de dados, abordando assuntos que envolvem a problemática da pesquisa. “As perguntas elaboradas devem ser claras, precisas, bem próximas ao contexto de vida do respondente” (MACEDO, 2004, p. 169).

Para análise dos dados levantados através do questionário, foi utilizado o método estatístico que se constitui numa importante ferramenta em pesquisas de cunho social, proporcionando credibilidade as conclusões, mediante a sua característica de método que possibilita um razoável grau de precisão em termos numéricos (GIL, 2010).

Para discussão da proposta formativa do curso de LB foi analisado o seu documento maior que contem seus princípios norteadores: o PPC do curso. Esse documento reúne propostas, cunhadas por professores do curso, que acreditam serem as mais convenientes no contexto em que se encontra a formação desses futuros profissionais (RIBEIRO; BENITE, 2011). A análise documental é considerada uma fonte estável de dados e se faz importante, pois traz visibilidade a textos que até então não tratados por pesquisas anteriores. Para Blumer (1969 *apud* MACEDO, 2004, p. 171) “o documento é, em realidade, um fixador de experiências, enquanto um registro objetivo do vivido”. Para início do processo investigativo, dentro desse universo que se configura o PPC, foram analisadas as seguintes categorias: Objetivo do PPC; Distribuição da carga horária; Perfil do egresso; Componentes curriculares e suas ementas; Atividades complementares e Estágios supervisionados.

No decorrer do trabalho investigativo também foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta dos dados junto ao coordenador do curso. A entrevista semiestruturada é considerada um recurso significativo, possuindo uma estrutura aberta e flexível que permite a inclusão de outras questões surgidas no desenrolar das interações. Essa técnica pode ser considerada uma forma de interação social, pois se caracteriza como um diálogo estabelecido entre o pesquisador e o investigado. Nela os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o pesquisador o caráter da própria realidade (MACEDO, 2004). A entrevista se configura apropriada no levantamento de dados sobre o que os sujeitos sabem, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como suas explicações (SELLTIZ et all., 1967 *apud* GIL, 2010).

Para tratamento dos dados levantados na entrevista a metodologia utilizada foi de Análise do Conteúdo que segundo Macedo (2004) possibilita a análise de documentos, no caso os textos transcritos, onde o conteúdo possa emergir de processos construcionistas da comunicação humana para a compreensão de uma dada situação. Para Bardin (1977, *apud* GIL, 2010) a análise de conteúdo ocorre em três fases: Pré-análise, onde há o primeiro contato com o documento iniciado por uma leitura superficial; Exploração do material⁸, onde o pesquisador faz um recorte de unidades; Tratamento dos dados que dão validade e significado aos dados à medida que são confrontados com informação existentes. A pesquisa foi desenvolvida em três momentos:

1º momento: Análise do PPC do Curso de LB com relação à perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência;

2º momento: Aplicação de questionário entre os estudantes matriculados no 7º e 8º semestres do curso de LB;

3º momento: Entrevista semiestruturada com a coordenação do curso de LB para discutir a formação docente numa perspectiva inclusiva.

Para realização da pesquisa será solicitada a permissão dos participantes, através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 4- A e B) elaborado com base nos requisitos estruturantes da ética da pesquisa com seres humanos.

Categorias foram levantadas a partir da análise dos dados sempre à luz dos pressupostos teóricos, sendo construídas a partir do olhar sensível da pesquisadora com o objetivo de obter subsídios para a compreensão do objeto em estudo, direcionando para um enfoque inclusivo na formação de professores do curso de LB.

3.2 O Locus da Pesquisa

A UFRB é uma instituição federal de ensino superior criada pela Lei nº 11.151/2005, no processo de interiorização e expansão da educação superior do Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornando-se, sessenta anos após a criação da Universidade Federal da Bahia, a segunda instituição pública federal deste Estado.

As atividades acadêmicas da UFRB foram iniciadas no segundo semestre de 2006 com uma estrutura multicampi, abrangendo quatro cidades localizadas no Recôncavo baiano: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira e Santo Antônio de Jesus. Cada uma destas cidades abrigam Centros de Ensino que ofertam cursos de graduação e pós-graduação por área de

⁸ Esse processo requer tempo para que se tenha sucesso na próxima etapa.

conhecimento. Hoje, com o processo de expansão dessa instituição, a UFRB passa a abrigar Centros de Ensino em outras duas cidades do interior do estado da Bahia: Feira de Santana e Santo Amaro.

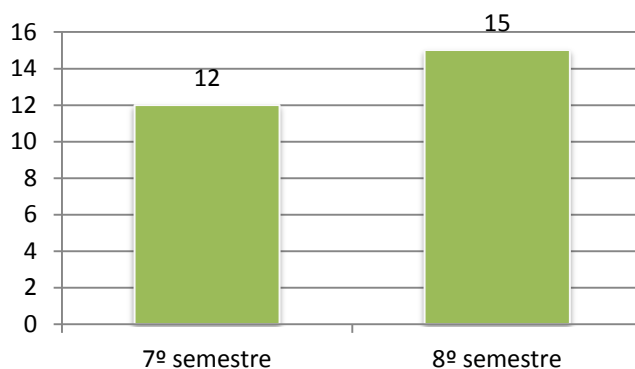
Este estudo foi realizado no Campus da UFRB localizado no município de Cruz das Almas-BA que abriga o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, *locus* da formação da pesquisadora, visando avaliar a formação dos Licenciandos do curso de LB para o atendimento a estudantes com deficiência. O curso de LB começou a ser ofertado em 2009, e a primeira turma de formandos do curso a concluir a graduação foi no ano de 2012.1, desde então até a época do estudo 26 estudantes obtiveram diploma. Atualmente possui 314 alunos ativos, isto é, que efetuaram matrícula neste semestre.

3.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Constituem-se participantes deste estudo os estudantes do curso de LB, assim como o coordenador do colegiado do curso.

Para escolha dos participantes foi estabelecido o critério de serem estudantes do 7º e 8º semestre, sendo os mesmos concluintes do curso e, portanto, possuíam uma trajetória maior no curso o que possibilitaria um posicionamento mais consubstanciado sobre seu processo formativo. Em um universo de 51 matriculados nos 7º e 8º semestres, com porcentagem de 44% e 56% respectivamente como mostra a figura 1, apenas 27 estudantes do curso se dispuseram a responder o questionário mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Figura 1. Semestre no curso de Licenciatura em Biologia, Cruz das Almas-BA, 2014.



Fontes: Dados da Pesquisa

Esse contato foi realizado através de conversa com os estudantes na busca de encontrar uma oportunidade em que a maior parte desses participantes estivessem reunidos. Assim, a aplicação dos questionários aconteceu em dois momentos, sendo o primeiro realizado com os estudantes do 8º semestre e o segundo com estudantes do 7º semestre.

Para realização da entrevista com o coordenador do curso, o primeiro contato foi estabelecido por e-mail a fim de respeitar a disponibilidade de horário. O referido participante se dispôs a responder a entrevista semiestruturada, para isso também lhe foi pedida a autorização para gravação em áudio, através de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB

Conforme discutido na segunda seção deste trabalho, a atual política de formação de professores corrobora para que os professores em formação desenvolvam competências e habilidades para atendimento à diversidade, corroborando com a política de inclusão educacional.

Após ser concluída a fase investigativa deste trabalho, proponho este capítulo trazendo os resultados e a análise dos mesmos. Esta análise objetiva demonstrar a formação do curso de LB na UFRB, com enfoque para o atendimento de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

As categorias teóricas explicitadas na segunda seção deste trabalho monográfico permitiram a autora compreender e se aprofundar no estudo em questão. Durante a análise dos dados investigados, categorias emergiram, evidenciando os objetivos almejados nesta pesquisa.

Para análise do PPC foram utilizadas as seguintes categorias: Objetivo do PPC; Distribuição da carga horária entre os componentes; Perfil do egresso; Componentes curriculares e suas ementas; Atividades complementares e Estágios supervisionados. A definição dessas categorias a priori possibilitou uma apropriação crítica do que está garantido na formulação do Projeto, identificando se tem sido assegurada uma formação que contemple a dimensão inclusiva da educação.

Durante a análise da entrevista realizada com o coordenador do curso de LB outras categorias emergiram da fala: 1. Inclusão no PPC em vigor no curso de LB; 2. Inclusão no novo PPC de LB; 3. Componentes que podem abordar a inclusão no curso; 4. Proposições do colegiado para Atividades Acadêmico-Científico-Culturais sobre inclusão.

4.1 O Lugar da Inclusão no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

O esforço empreendido nessa seção se deu no sentido de apresentar os indicadores postos no documento de orientação acadêmica, o PPC do curso de LB, que possibilita compreender e identificar as competências exigidas ao professor para atender essa atual perspectiva que permeia a educação nacional e mundial.

O PPC de LB traz como justificativa para a criação do curso a contribuição para minimização da carência de educadores na região do Recôncavo da Bahia, que se constitui território social de inserção e atuação da UFRB. Tendo como finalidade formar profissionais

aptos a atuar na multi e interdisciplinaridade de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho e aperfeiçoar a utilização dos recursos naturais de forma legal e sustentável, atuando junto à comunidade, visando contribuir para a qualidade de vida da população e desenvolvimento ambiental da região (UFRB, 2008).

Observa-se que esta definição de finalidade, contida no PPC de LB, não faz referência à formação de docentes para atuar no contexto da escola básica, onde predomina a diversidade de sujeitos e saberes. Isso mostra que essa formação não traz explícito em seu texto norteador o foco numa educação que opere na transformação dos discentes do curso para sua atuação como futuros educadores que serão os principais atores no processo de ensino e de adaptação de currículos para a promoção da inclusão de indivíduos que durante muito tempo foram excluídos da sociedade.

Constituem-se como objetivos desse curso

formar profissionais comprometidos com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos; compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referências éticas e legais, com capacidade de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida e apto a atuar na multi e interdisciplinaridade, adaptável a dinâmica do mercado de trabalho e às mudanças contínuas do mesmo. (UFRB, 2008, p. 11).

Apesar do objetivo do curso estar de acordo com as leis vigentes que regem a educação inclusiva, na prática isso se configura muito irreal visto a análise feita pela autora durante a pesquisa. Quando se pensa na realidade das escolas vemos como o processo de educação é dinâmico e requer do professor não apenas o conhecimento científico, mas também um saber que atenda as necessidades dos atores envolvidos no contexto escolar, de forma que este esteja apto a integrar todos os conhecimentos das várias áreas de saber.

Como perfil do egresso deste curso, o PPC define dois pontos principais: a formação do profissional para desempenho em sala de aula como professor de Ciências da Natureza e Biologia, e a formação do Biólogo para atuação sobre questões ambientais. Segundo Mesquita e Soares (2009, *apud* RIBEIRO e BENITE, 2011) a partir análise do PPC pode-se traçar o perfil do profissional que é formado pela instituição, levando em consideração do que está previsto no documento. Assim, de acordo com o documento analisado, registramos no perfil do egresso a inexistência de menção de aspectos relacionados à formação de profissionais para o trabalho com pessoas com deficiência.

De acordo com o PPC de LB, o aluno do curso desenvolverá competências e habilidades, de forma, a ter “sensibilidade para adequar os conteúdos ministrados em suas

aulas à realidade de seus alunos com o respeito à diversidade étnica e cultural.” (UFRB, 2008, p. 13). Esta afirmação, embora importante e representando o que pode ser considerado a pertinência atribuída à diversidade, não contempla uma especificidade necessária a formação que tenha como objetivo a inclusão de estudantes com deficiência.

A Resolução CNE/CP 2/2002 institui em seu Art. 1º que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, será efetivada com o total de 2.800 horas, sendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A partir da análise do PPC observa-se que a distribuição de carga horária do curso, por componentes curriculares, ocorre da seguinte forma: Disciplinas Obrigatórias correspondem a 1938 horas, Optativas a 238h; Estágio Supervisionado a 408h e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) a 200h. Totalizando uma Carga Horária de 2.818 horas, sendo que a dimensão da prática educativa está transversalizada nos diversos componentes obrigatórios e optativos. Observa-se que o PPC do curso corresponde as determinações da Resolução no que se refere a carga horária total, mas dentro desse universo o único componente curricular que especifica o trabalho com os estudantes com necessidades educacionais especiais é LIBRAS.

Entretanto, é importante ressaltar que tal inserção é regulamentada pela Lei nº 10.436/2002, que preconiza que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em instituições de ensino públicas e privadas. Contudo, esse componente curricular corresponde no PPC⁹ a 51 horas do curso, não sendo esse total compreendido como suficiente para o processo de formação e implicação do professor para o trabalho com a diversidade numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, ainda que a carga horária fosse ampliada, o conteúdo de tal componente curricular só abrange

⁹ De acordo com a Resolução nº 14/2009, do Conselho Acadêmico da UFRB que dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a disciplina LIBRAS passou a ter 68 horas, sendo a sua ementa: “Aspectos clínicos, educacionais, históricos e sócio-antropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: características básicas da fonologia, noções básicas do léxico, de morfologia, de sintaxe de semântica e de gramática”.

aspectos relacionados à língua de sinais. Ademais, representa aproximadamente 1,8% da carga horária total do curso.

Dentro da matriz curricular do curso, as disciplinas de Psicologia Educacional, Sociologia e Antropologia da Educação, Tópicos em Educação I, II e III atuam com temas atuais pertinentes ao curso de LB para desenvolvimento humano e implicações para a educação, fazendo uma análise da realidade em que o sujeito se encontra para compreensão dos fenômenos sociais. Estes componentes por sua vez podem trabalhar com a temática da Inclusão, sendo, portanto, responsabilidade do professor proceder a escolha dos conteúdos que serão ministrados, tendo em vista que suas ementas não prevêm a discussão de tais temáticas.

As disciplinas como Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas, Didática, Avaliação e Educação e Oficina de Ensino em Biologia, são disciplinas que, de acordo com suas ementas, abordam aspectos políticos, práticos e sociais da educação, não sendo mais uma vez explícita a questão do trabalho com estudantes público alvo da inclusão. Entretanto, infere-se que estas devam estar comprometidas com as práticas pedagógicas do professor, bem como, as relações estabelecidas entre os sujeitos presentes em sala no processo de ensino-aprendizagem, embora não fique evidente a responsabilidade da instituição em formar professores que acolham a diversidade presente em sala e que estejam preparados para adotar diferentes metodologias no intuito de atender as expectativas de aprendizagem do alunado.

Ressalte-se que dentro do curso de LB o estudante tem um quadro de escolha de componentes curriculares optativos a serem cursados. As disciplinas Tópicos em Educação I, II e III são componentes curriculares optativas sendo, portanto, de escolha do estudante o curso das mesmas. Portanto, ainda que algum professor oferte estes componentes a partir do viés da educação inclusiva o discente pode não optar por escolher tais disciplinas em sua formação.

Segundo Glat e Nogueira (2003), os currículos de formação de professores possuem uma carga horária reduzida com informações sobre pessoas com deficiência e, em alguns casos, nem existem esses diálogos sobre a educação inclusiva, tornando quase inviável o trabalho dos professores em sua prática profissional com esses alunos em sala de aula por falta de conhecimento específico. Assim, diante dessa ausência de formação voltada para a inclusão da diversidade, estes futuros professores terão muita dificuldade para atender esse público, podendo agir de forma segregadora perante os alunos com deficiência em sala,

impossibilitando aos mesmos a proposição de atividades que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

No que se referem às atividades complementares, os estudantes do curso possuem autonomia para a escolha de participação em Seminários, Congressos, Projetos de Pesquisa ou Extensão que estejam ligados à área de seu interesse em desenvolver estudos. Essas atividades proporcionam maiores contatos com determinadas temáticas que não são discutidas no âmbito acadêmico (ou que por vezes são discutidas de forma pouco satisfatória) a fim de expandir conhecimentos necessários à formação humana. No entanto, isso dependerá de docentes que atuem nessa perspectiva criando possibilidades para envolvimento de tais estudantes.

Segundo o PPC de LB o Estágio Supervisionado obrigatório tem como objetivo “complementar a aprendizagem do aluno, fazer com que ele interaja com o mercado de trabalho, reforce conhecimentos adquiridos e compartilhe experiências com os colegas e professores, discutindo questões pertinentes à formação profissional, moral e ética.” (UFRB, 2008, p.23 e 24) O momento do Estágio Supervisionado por se caracterizar como um espaço de vivência da realidade em que o futuro educador vai se deparar deve ser entendido como um campo de estudo e confronto das teorias discutidas e práticas vivenciadas durante a formação. Assim, visualizamos a necessidade de uma abordagem menos genérica, ou seja, que se garanta no PPC uma abordagem específica sobre a atuação do educador considerando-se a realidade vivenciada pelas escolas e a diversidade de sujeitos que podem ser encontradas nas mesmas.

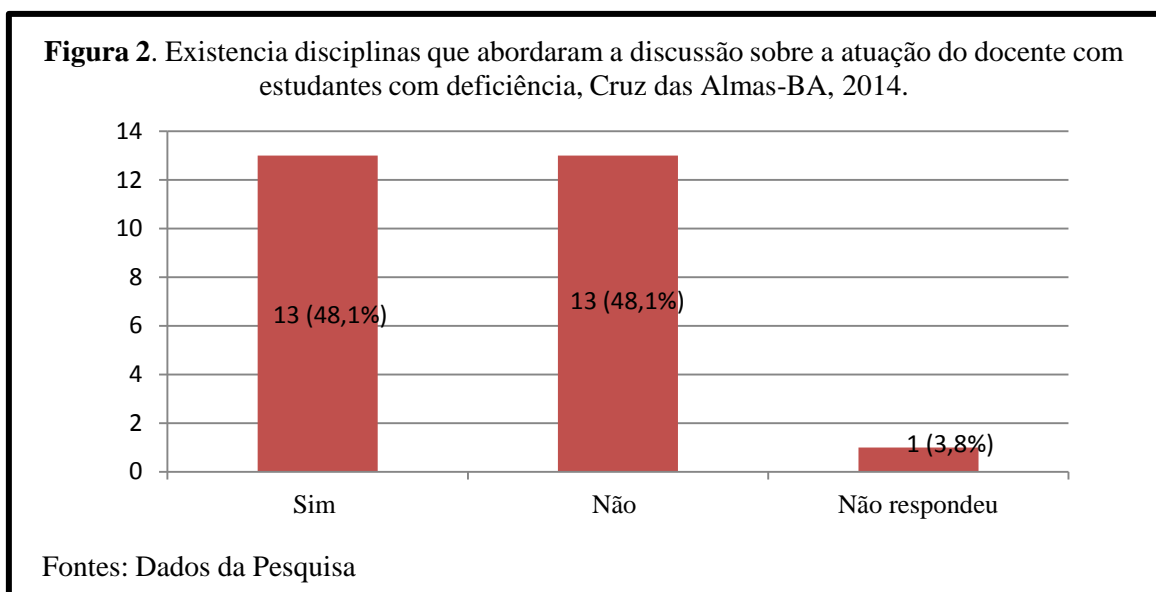
4.2 Avaliações da Formação Inicial de Professores de Biologia para Educação Inclusiva: Perspectivas de Formandos e do Gestor Acadêmico do Curso

Levando em consideração a natureza deste estudo, que trata da formação inicial dos professores, essa seção tem o objetivo de revelar a partir das concepções do gestor e dos próprios licenciandos sobre o processo de formação na perspectiva da educação inclusiva. Segundo Mantoan e Prieto (2006), todo o PPC de cursos de formação de professores deve servir para tornar esses profissionais aptos à demanda escolar. Isso porque o futuro professor precisa ser qualificado a possuir o domínio de habilidades exigidas para exercício profissional na rede regular de ensino, concretizando assim a educação para todos no ambiente escolar.

4.2.1 A perspectiva dos formandos

Aqui buscamos evidenciar os resultados da pesquisa dialogando com autores que partilham da mesma linha de estudo. A pesquisa direcionada aos formandos teve como instrumento um questionário cujo propósito foi de alcançar o maior número possível de formandos do curso de LB da UFRB. Assim, obtivemos um total de 27 participantes.

De acordo com os dados coletados pode-se evidenciar na Figura 2 que há entre metade dos formandos um conhecimento acerca da temática por consequência de discussões realizadas por alguns docentes dentro dos conteúdos abordados em disciplinas ao longo da formação. Esse fato se configura como um caminho importante para o diálogo entre a formação e a perspectiva inclusiva que permeia o cenário educacional atual. Contudo, os dados ainda trazem que a outra metade não teve em sua formação uma abordagem nessa perspectiva. Isso pode estar relacionado a diversos fatores discutidos na seção anterior, onde nas ementas do curso não está explícita a abordagem da temática, competindo aos docentes a responsabilidade por tal definição.



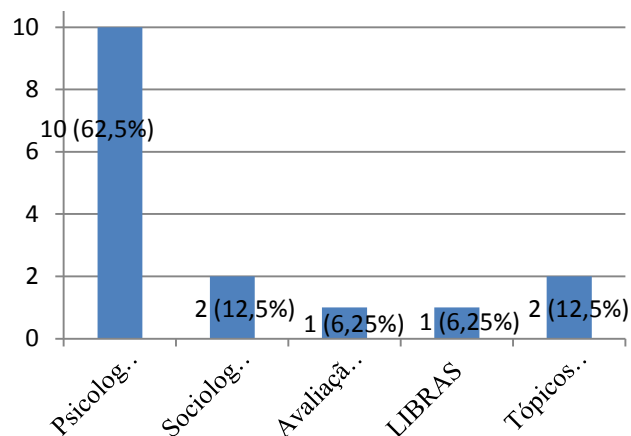
Outra análise que se pode realizar diz respeito a quais disciplinas que tiveram a abordagem da temática, evidenciado pela Figura 3. Dentro das disciplinas de cunho pedagógico dispostas na matriz curricular do curso, apenas cinco foram apontadas mencionadas pelos formandos, dentre elas a disciplina de Psicologia Educacional foi a com maior índice de porcentagem, a autora acredita que isso é consequência da abordagem trazida

pela docente que ministrou a disciplina para esses formandos, pois a mesma tem formação na área inclusiva e realiza pesquisas nessa perspectiva.

Um fato importante a ser mencionado é que a LIBRAS foi citada, mas ficou situada entre os dois componentes com a menor frequência de respostas. Pode-se inferir que isso acontece devido ao conteúdo abordado neste componente que se refere à aprendizagem da língua, bem como a forma como a disciplina vem sendo trabalhada, pois temos que ter consciência que sua abordagem deve ir além de apreender os sinais. A disciplina Avaliação em Educação também mencionada pelos formandos também se caracteriza como algo importante, pois os futuros professores precisam estar cientes que o alunado que possui algum tipo de deficiência pode requerer dele outras formas de serem avaliados, fugindo dos modelos tradicionais adotados pelas escolas, pois

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

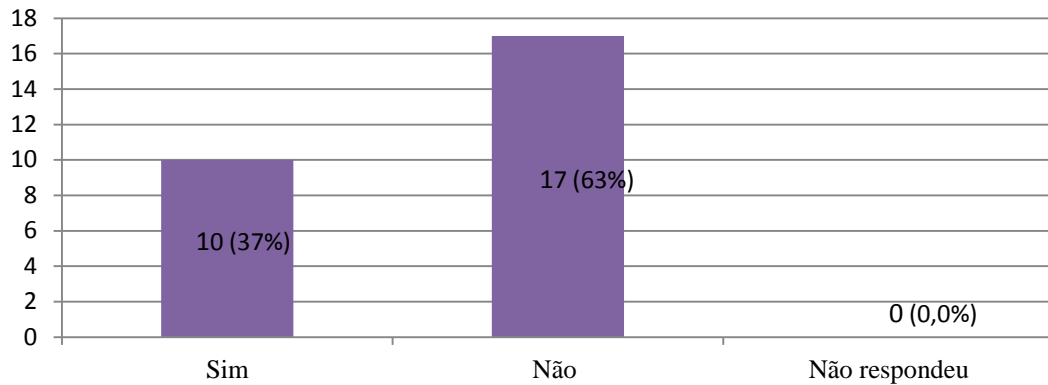
Figura 3. Disciplinas que abordaram a discussão sobre a atuação do docente com estudantes com deficiência, Cruz das Almas-BA, 2014.



Fontes: Dados da Pesquisa

A realização de atividades acadêmicas tendo como foco a educação inclusiva proporciona aos futuros professores conhecimentos sobre a temática, evidenciando a necessidade de se estar preparado para trabalhar com estudantes com deficiência, contudo o que os dados da Figura 4 apontados pela maior parte dos discentes mostram que não houve uma preocupação por parte do Colegiado do curso em preencher essa lacuna, apontada na secção anterior, deixada pelo PPC na formação desses indivíduos.

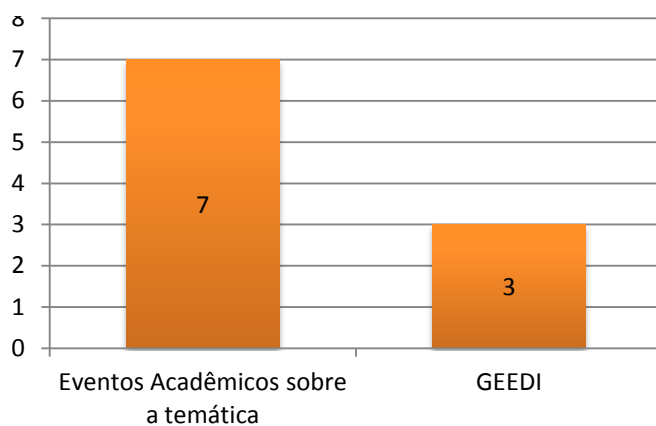
Figura 4. Atividade acadêmicas que abordam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, Cruz das Almas-BA, 2014.



Fontes: Dados da Pesquisa

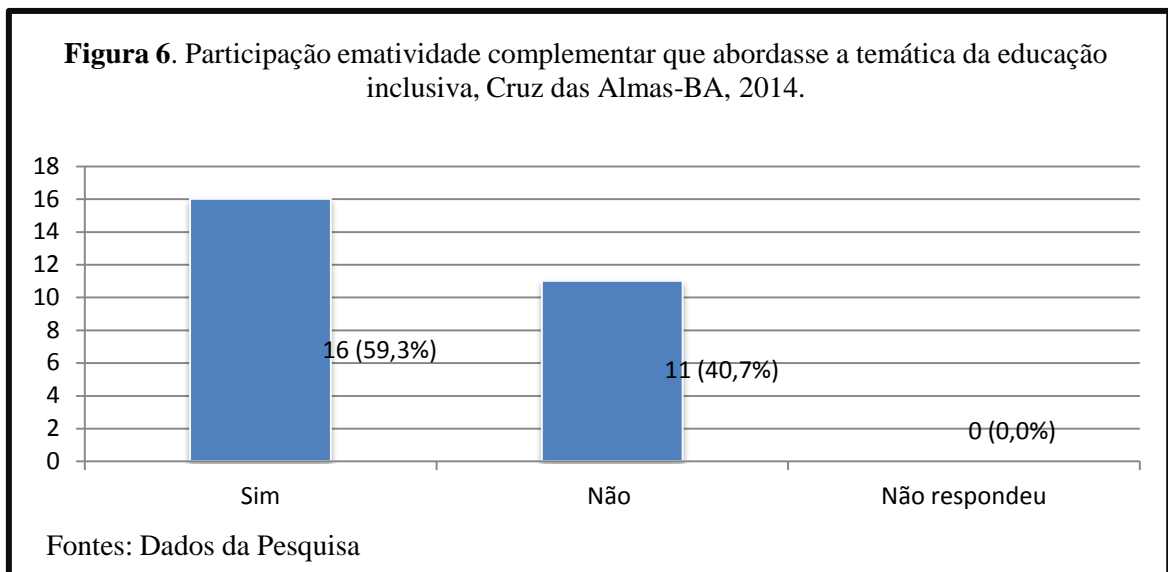
As atividades realizadas apontadas pelos formandos na Figura 5 incluem aquelas coordenadas pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), que está sob a coordenação da Dra. Susana Couto Pimentel. Foram expostos pelos formandos a participação em eventos acadêmicos sobre a temática, embora não tenham mencionado quais foram esses eventos. Informações cedidas pelo GEEDI durante a realização da pesquisa possibilitou saber que os dois eventos acadêmicos intitulados “Colóquio sobre Inclusão no Ensino Superior”, nos anos de 2013 e 2014, tiveram a participação efetiva dos discentes do curso de LB.

Figura 5. Outras atividades acadêmicas do curso que abordam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, Cruz das Almas-BA, 2014.

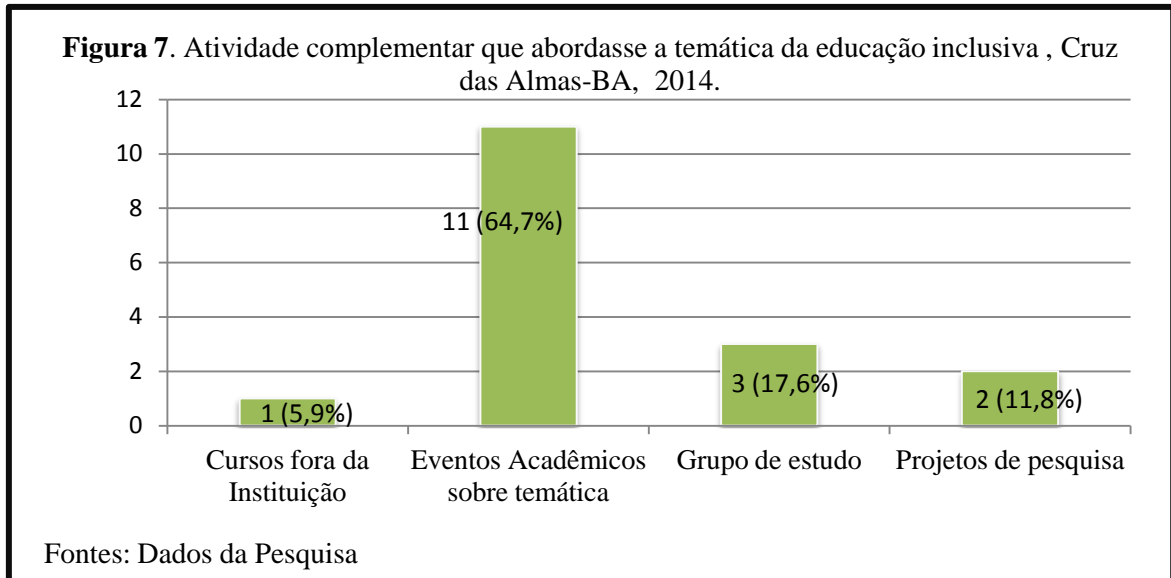


Fontes: Dados da Pesquisa

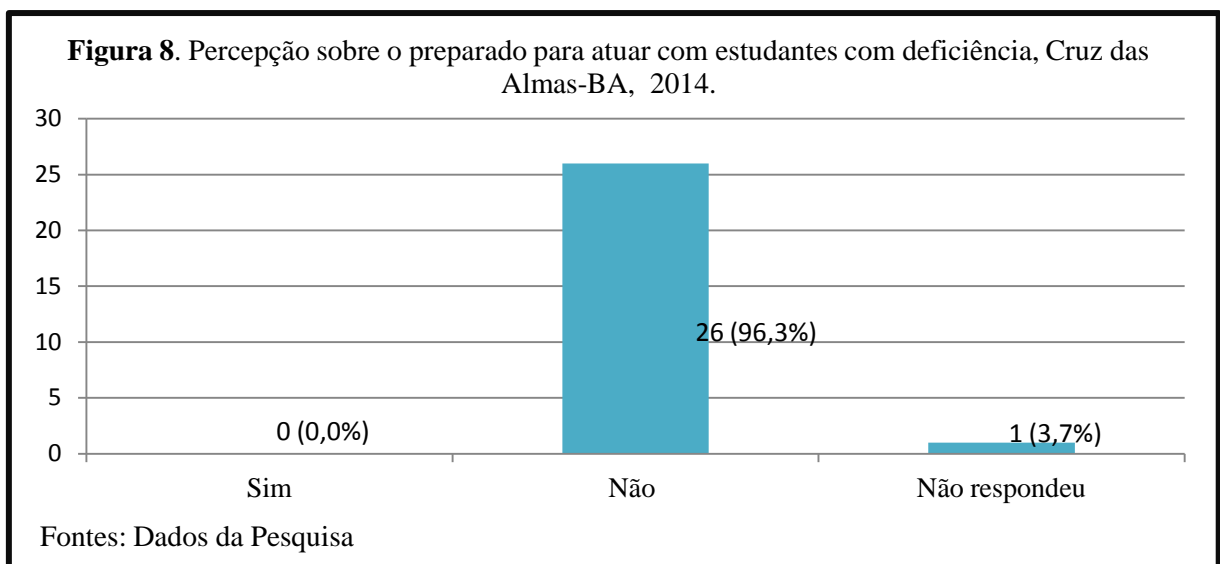
Apesar de existirem atividades que tentem proporcionar ao discentes um conhecimento sobre a educação inclusiva, ainda podemos constatar na Figura 6 que 40% desses formandos não buscaram complementar sua graduação se envolvendo com a temática, talvez por que ainda não tenham maturidade e conhecimento sobre a importância da inclusão na atualidade nos espaços de aprendizagem formais e informais.



Os formandos que se dispuseram a participar de atividades complementares relacionadas à educação inclusiva participaram de diferentes atividades, contudo a participação em eventos acadêmicos se destaca, como demonstra a figura 7. É reconhecida como de suma importância a participação em atividades acadêmicas extra sala de aula e a busca por conhecimento, mas infelizmente o que é abordado nos eventos não se faz suficiente para a construção de uma prática inclusiva por parte desses futuros professores, pois não podemos equiparar o que se é abordado, às vezes, em no máximo uma semana com as abordagens que podem ser feitas por disciplinas durante o período letivo.

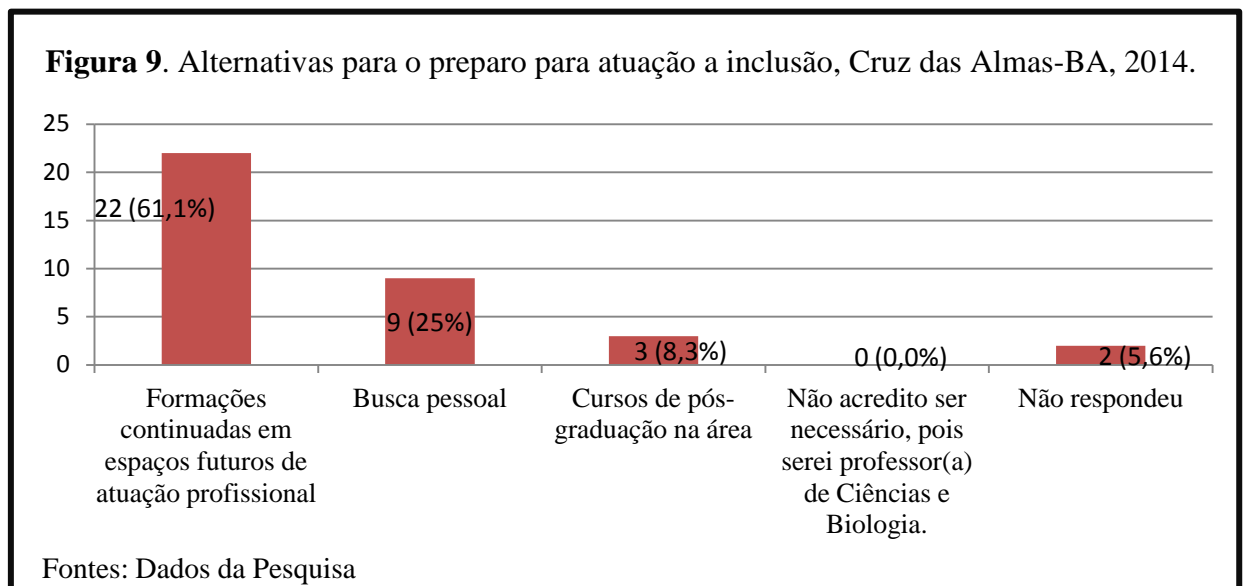


Podemos evidenciar isso nos dados apresentados na Figura 8, onde mesmo participando de atividades acadêmicas voltadas a temática, isso se configura pontual para o processo formativo desses discentes. É sabido que os cursos de licenciatura não devem ter o intuito de formar especialistas nessa área, mas diante do que já foi discutido neste trabalho entende-se que é necessário o preparo por parte desses futuros professores para o que os mesmos saibam atuar com esse alunado em sala, ainda que este trabalho possa contar com o apoio de um especialista.



A Figura 9 expõe que aproximadamente 61% dos formandos acreditam numa formação continuada para suprir as necessidades que podem ser vivenciadas nos espaços futuros de atuação profissional. Isso equivale ao que acontece na atualidade nas escolas

comuns com professores formados antes de 1996 quando o Brasil assume as políticas de inclusão educacional, visto que durante muito tempo os cursos de graduação não pensavam em atender a esse público, pois eles não eram considerados “aptos” de estarem no ambiente escolar por serem estigmatizados. Entre as respostas, a busca pessoal por essa formação corresponde a 25% do total, seguido pela opção por cursos de pós-graduação na área. Fato este importante, pois é evidenciado que os futuros professores estão se sensibilizando com as questões inclusivas e se fazem cientes das necessidades atuais do sistema educacional.



4.2.2 A perspectiva da gestão acadêmica do curso

A investigação sobre o conhecimento e a visão do processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, buscou a perspectiva do gestor do colegiado na época em que o estudo foi realizado. Assim, após a transcrição e análise da entrevista para a discussão dos achados foram definidas as seguintes seções: A perspectiva inclusiva no novo PPC de LB; Componentes que podem abordar a inclusão no curso; Proposições do colegiado sobre inclusão para ACC.

4.2.2.1 A perspectiva inclusiva no PPC de LB

Apesar do gestor acadêmico do curso ter se mostrado consciente do compromisso social que o curso deve ter perante a Educação Inclusiva, o mesmo revela que a formação dos

discentes de LB da UFRB não é voltada para essa perspectiva. Ele atrela isso ao fato do curso não possibilitar a oferta de disciplinas específicas da área, não sendo os docentes egressos do mesmo preparados para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência, visto que um curso de formação de professores deve garantir a apropriação de uma base teórica e prática que avance na luta por uma educação que reconhece a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, sobretudo possibilite a construção de conhecimentos sobre a atuação com a diversidade e especificidade dos diferentes sujeitos. Isso pode ser evidenciado na fala do coordenador do curso onde salienta que

[...] a minha impressão enquanto profissional da educação é que os currículos não têm contemplado de fato essa realidade. Pensando particularmente no curso de Licenciatura em Biologia, eu acredito que essa formação, ela ainda é precária nesse sentido por uma série de motivos, né? [...] Hoje analisando e juntamente com os colegas nós percebemos várias lacunas do curso de Licenciatura em Biologia, da matriz curricular em si, de tal sorte que essa discussão sobre a educação inclusiva ela passa sim de modo muito raso na formação. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

Dentro da análise feita pelo próprio coordenador no que se refere a componentes curriculares que contemplem a educação inclusiva dentro da matriz curricular do curso, ele afirmou que tal disciplina não existe, mais deixou evidente que as ementas das disciplinas deixam em aberto a possibilidade de discussão sobre a temática.

praticamente não tem [...] Mais existem fatores e/ou nuances presentes nas ementas que dão a entender o processo de inclusão na educação básica. O componente de Psicologia e Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas dão esse enfoque muito embora este não esteja explícito na ementa, até porque fatalmente não estaria se existisse um componente curricular específico para tratar dessa temática (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB).

Inclusive não há um componente curricular específico para isso, salve quando algum professor, especialmente a professora Susana, ela oferta um componente optativo é que os alunos, aqueles que fazem não são todos, eles tem a possibilidade de se aproximarem dessa discussão, percebendo o contexto da inclusão, as dificuldades de se proceder a inclusão na educação básica (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

È importante explicar que a professora mencionada pelo gestor não está mais vinculada ao quadro de docentes do CCAAB e que durante o período em que esteve em atividade no curso abordava a perspectiva inclusiva dentro das disciplinas ministradas por ela. Espera-se que diante da realidade atual do Centro as discussões sobre essa temática aconteçam, pois o processo de formação dos discentes não pode ficar comprometido por não haver professores que sejam pesquisadores de determinadas áreas.

O coordenador do curso reconhece que uma disciplina sobre a educação inclusiva não é o suficiente para subsidiar a formação de licenciandos, e isso é notório visto que a área da educação inclusiva tem diferentes linhas de estudos que não podem ser contempladas em disciplinas pedagógicas com uma carga horária que não ultrapassa a 68 horas.

Pensar no processo de inclusão demanda diálogo, devendo ser visto com cultura e com sensibilidade. Penso que um componente curricular “Educação Inclusiva” não dá conta do contexto da diversidade, de modo geral, que será encontrada em sala. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

Outra questão importante a ser levantada envolve as crianças acometidas de doenças congênitas como a Anemia Falciforme, o HIV, eles possuem necessidades educacionais apesar de não possuir deficiência. As crianças com deficiência física vão precisar de acessibilidade arquitetônica, para seu acesso e permanência na escola. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

A Declaração de Salamanca (1994, p. 10) afirma que “professores, [...], possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula”. Assim, é preciso que os formandos reflitam sobre o trabalho realizado em sala e como a ação cooperativa com profissionais especialistas da área pode possibilitar o uso de diferentes métodos de ensino para a diversidade de estilos de aprendizagem que estão dentro do contexto escolar.

Os componentes curriculares são importantes mais não são suficientes, pois cada indivíduo possui suas especificidades não existindo uma única metodologia a ser trabalhada com esses alunos. Efetivar o processo de inclusão requer a sensibilidade de todos os profissionais presentes na escola, se referindo não só ao contexto escolar mais também outros componentes da educação. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

Embora o gestor cite a necessária sensibilidade, entende-se que essa só seja construída como competência, caso o currículo proporcione essa construção. Para a Declaração de Salamanca (1994), a formação inicial deve orientar os professores da educação básica de forma positiva sobre os diversos tipos de deficiência, permitindo a esses indivíduos entender que os objetivos educacionais podem ser alcançados nas escolas.

4.2.2.2 A inclusão no novo PPC de LB

Apesar de o coordenador ter deixado explícito em falas anteriores que entende há necessidade de se construir estratégias que possibilitem o acesso ao conhecimento da

temática, na construção do novo PPC de LB não houve a introdução de disciplinas que sejam direcionadas a práticas inclusivas, como está evidenciado em sua fala

Bem em relação a uma disciplina específica no âmbito da construção, nós discutimos sobre a possibilidade de fazer, só que o currículo para formar um Biólogo, um licenciado em Biologia em 4 anos com um mundo de componentes curriculares ao acrescentar... nós tivemos algumas dificuldades de pensar em um componente curricular específico. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

O coordenador do curso traz em sua fala como justificativa que o curso de LB não introduziu no novo PPC disciplinas sobre a temática devido ao fato de possuir de acordo com as leis vigentes como a Resolução CNE/CP2 (2002) carga horária dos cursos de licenciaturas com no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, havendo a articulação entre teoria-prática dentro dos PPC's.

O gestor acadêmico do curso em sua fala faz surgir outra questão sobre a criação do curso de LB na UFRB. Este ocorreu no período noturno e atendendo a um público que em sua maioria trabalha em turno oposto, sendo assim, não há a possibilidade de estender a duração das aulas por noite e nem seria viável a ampliação dos anos de formação desses discentes para que possa ser contemplada a perspectiva inclusiva.

4.2.2.3 Componentes que podem abordar a inclusão no curso

Mesquita (2007) traz um aspecto importante em seus estudos sobre o direcionamento do olhar para os conteúdos que são trabalhados em disciplinas vinculadas a conhecimentos didático-pedagógicos, apontando a possibilidade de convergi-los em favor do que a Declaração de Salamanca e as DCN para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem de modo que seja alcançada uma pedagogia acordada para a flexibilização dos conteúdos, dos métodos de ensino, da avaliação a partir das necessidades dos alunos. Assim, pode-se trazer a fala do coordenador do curso de LB que evidencia isso

Entretanto eu penso que existem outros componente curriculares que podem dar contribuições nesse sentido, a exemplo de Psicologia da Educação e penso que a professora já vem trazendo um pouco dessa discussão. Eu quando trabalho Organização da Educação Brasileiras e Políticas Públicas eu trabalho esse contexto, a questão das políticas de inclusão brasileiras. A questão do currículo discuto também junto aos discentes sobre as dificuldades de se proceder de se efetivar a inclusão na escola, bem como eu costumo criar algumas estratégias para que eles possam ir até a escola ver essa realidade, verificar como essa inclusão tem ocorrido, e que aspectos facilitadores e dificultadores os professores, diretores e

coordenadores da educação básica evidenciam no sentido da efetividade da inclusão. Por meio e ações como essa eu penso que os alunos têm a possibilidade de verificar *in loco* as dificuldades de se efetivar o processo de inclusão nas escolas. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

A utilização de diferentes práticas pedagógicas e diversos recursos metodológicos devem ser apropriados por parte dos docentes responsáveis pelo processo de formação desses futuros professores. Nessa perspectiva, deve-se considerar a importância trazida pela fala do coordenador ao mencionar que em suas práticas como docente foi possibilitado aos discentes adquirirem competências para o trabalho com a temática inclusiva no contexto da educação básica, durante o período da graduação.

Segundo Mesquita (2007), a dimensão prática ocupa lugar naquelas disciplinas que serão transpostas didaticamente, ou seja, que serão conteúdo de ensino na Educação Básica. Assim, os professores formadores devem superar modelos tradicionais de formação e passarem a subsidiar os discentes não só com os conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula, como nesse caso os conteúdos biológicos, mas incentivá-los a terem uma prática inclusiva que possa atender, de modo significativo, a todos quando ocorrer o processo de transposição didática.

Estou dizendo, basicamente da minha parte, que nesse momento eu estou como coordenador e tenho essa preocupação, pois é uma pauta que me interessa, mas não posso dizer por outros professores, considerando o viés de formação, vários professores não tiveram no âmbito da sua graduação, ou mestrado ou doutorado uma formação ligada a esse contexto e eu penso que se você não foi apresentado a essa temática ela passa a não ter visibilidade para você, quicá consegue pensar nela e ou criar estratégias para atuar sobre ele, não é? [...] Os professores de áreas específicas dificilmente estudaram essa temática, logo provavelmente pode ter dificuldades de abordar esse tema (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB).

Na fala anterior pode-se evidenciar que pelo fato dos docentes não possuírem em sua graduação uma formação que contemple a educação inclusiva, os mesmos comprometem a formação de outros futuros professores. Isso se revela preocupante perante o contexto educacional, pois o mínimo esperado é que se busquem na formação continuada uma capacitação para atender as demandas postas ao setor educacional.

Ao mencionar a relação dos componentes curriculares que contemplem a educação inclusiva dentro dos cursos de licenciatura, é imediatamente elencada a disciplina LIBRAS. Vale ressaltar que a introdução da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores é preconizada pela Lei nº 10.436/2002. Observa-se na fala a seguir trazida pelo coordenador

[...] o componente curricular LIBRAS, ele também é um por meio do qual as discussões sobre a educação inclusiva podem aparecer e não apenas na adjacência enquanto filosofia de fundo, porque trabalhar com questões da surdez já evidencia uma preocupação com o processo inclusivo na educação básica e no ensino superior. (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

4.2.2.4 Proposições do colegiado para ACC sobre inclusão

Mesquita (2007) enfatiza que tanto o termo quanto a proposta de atividades complementares sugerem que as mesmas deveriam se somar aos conhecimentos adquiridos durante a graduação, que conseqüentemente seriam aprofundados de acordo com as afinidades dos discentes. Assim o coordenador do curso faz uma discussão a respeito, trazendo a perspectiva do curso diante desse debate.

Olha eu estou no CCAAB a pouco tempo, mas eu penso que algumas estratégias tem sido encampadas pela professora Susana desde que chegou aqui, até por ser uma professora especialista na área. Então ela tem dado contribuições significativas. Tem eu acho que já está na 2ª edição do Colóquio que ela desenvolve na disciplina dela eu acho que Psicologia [...] Mais eu acho que a ideia do Colóquio surgiu na Disciplina Psicologia. Essa tem sido uma estratégia pioneira nesse sentido. Como cheguei aqui há pouco tempo já tenho feito algumas coisas, inclusive já organizei um café dialógico com os gestores escolares e essa temática emergiu nesse contexto [...] (Trecho da entrevista com o coordenador do curso de LB)

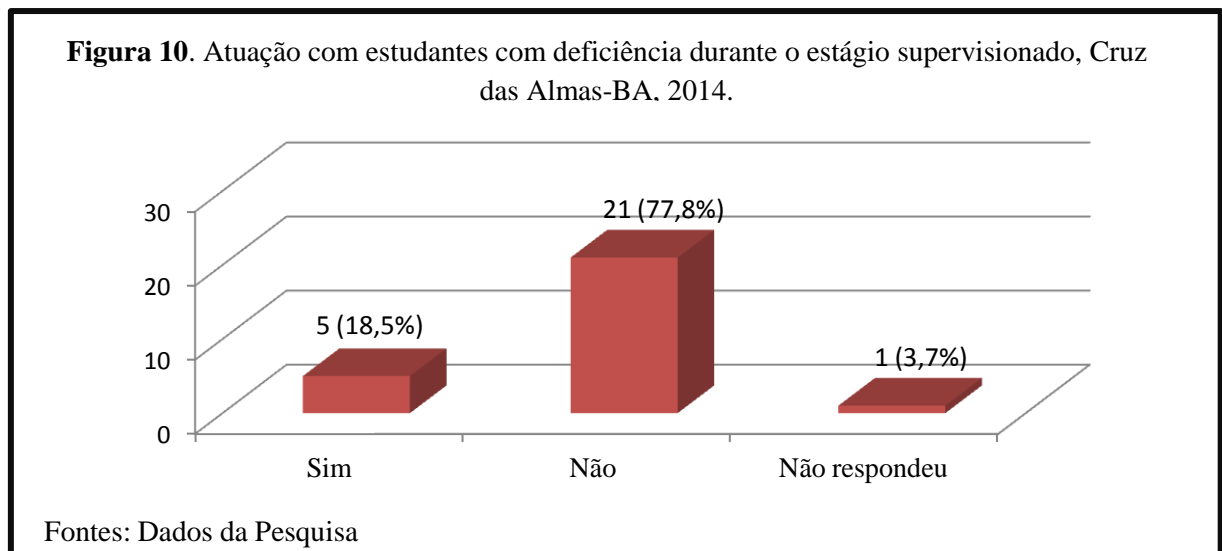
Observa-se na fala anterior mais uma vez a menção a realização de atividades acadêmicas relacionada a uma determinada professora, que está a frente das discussões inclusivas dentro do CCAAB e também é a idealizadora de eventos na área. Mais uma vez isso é preocupante, pois não fica assegurado para todos os discentes do curso a continuidade da abordagem dessa temática tendo em vista não ser parte da ementa dos componentes curriculares.

4.3 Experiências em Educação Inclusiva no Estágio Obrigatório: Conflitos e Perspectivas de Auto Formação

As prioridades básicas dos cursos de licenciatura devem ser possibilitar aos seus discentes conhecimentos da área específica de formação, no caso do curso em questão estudo dos conhecimentos biológicos, bem como conhecimentos pedagógicos e experiências com a futura realidade profissional, o ambiente educacional. O Artigo 82 da LDBEN, Lei Federal nº 9.394/96, define que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos

estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. O parágrafo único do mesmo artigo define que o referido estágio “não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica” (BRASIL, 1996).

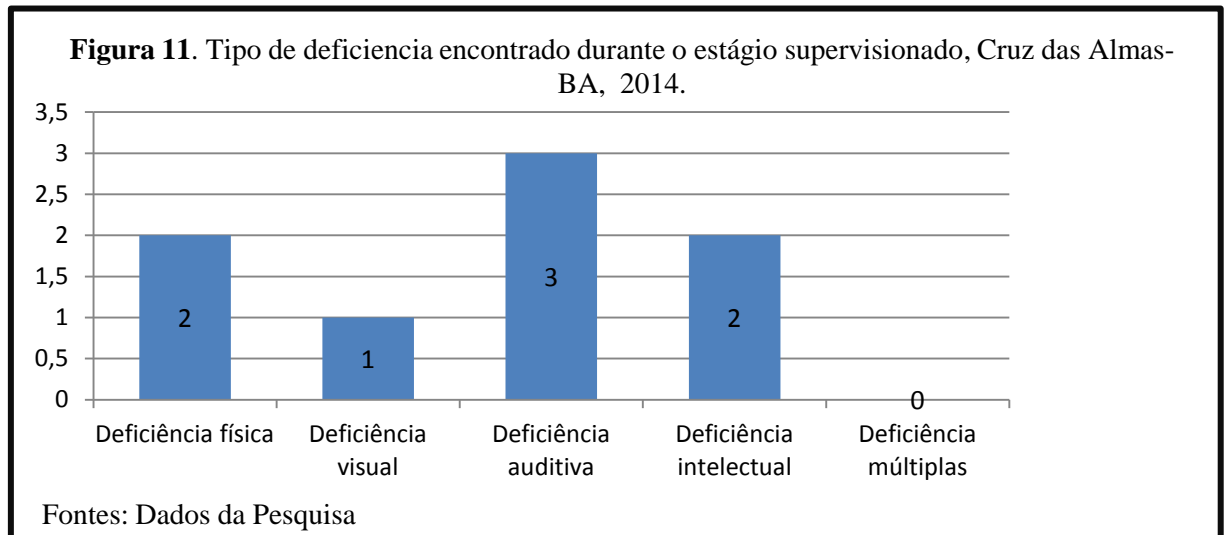
Sabe-se que, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica do ano de 2013, a quantidade de estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns cresceu 4,5% entre 2012 e 2013 (BRASIL, 2014). Diante dessa realidade presente nas salas de aula comuns, a pesquisa buscou investigar entre os formandos se durante os estágios supervisionados os mesmos tiveram a experiência de lecionar para algum estudante com deficiência.



Os dados analisados demonstraram na figura 10 que 77,8% dos formandos não tiveram a oportunidade de lecionar para pessoas com deficiência, apesar do crescente dado de de pessoas com deficiência nas estatísticas do Censo. Assim, ainda é notório que esse público permanece reduzido na escola comum, se comparado a quantidade de pessoas com deficiência existentes no nosso país, cerca de 15% da população, segundo a Organização Mundial de Saúde. Entretanto, não se podem desconsiderar os 18% apontados na Figura 11 que figuram entre os formandos que tiveram o privilégio dessa experiência em sala, atuando com pessoas com diversas deficiências, dentre elas as deficiências auditiva, física, visual e intelectual.

O Decreto Federal nº 87.497/82, que regulamentou a Lei Federal nº 6.494/77, no Artigo 3º caracteriza “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privadas oferecendo oportunidades e

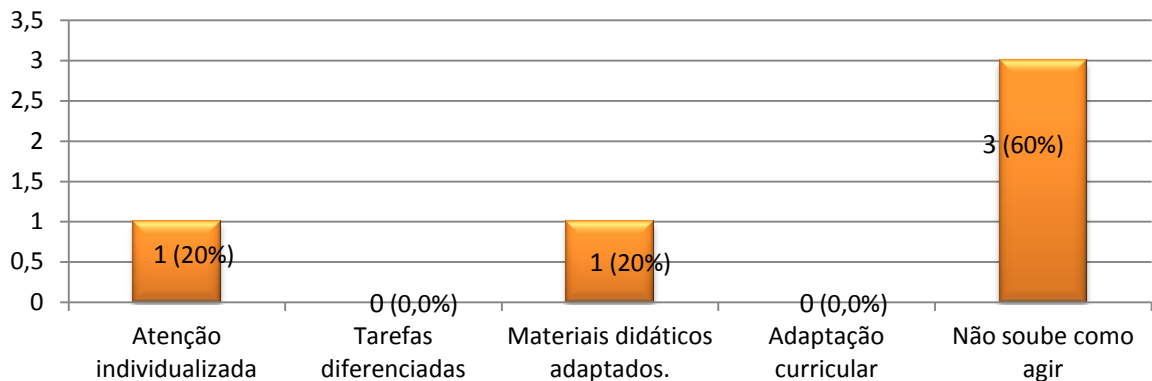
campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo”(BRASIL, 1982, p.1).



Na Figura 12 é exposta a atuação desses formandos na transposição dos conteúdos, sendo que apenas 40% desse total se propuseram a produzir materiais adaptados e fizeram uma atuação individualizada para que as expectativas de aprendizagem desses alunos fossem contempladas. Entretanto, esse dado não é muito espantoso, visto a situação em que o PPC do curso se encontra frente às questões inclusivas, mas isso causa um impacto quando se pensa sobre a atuação desses futuros profissionais diante de estudantes com deficiência no seu exercício profissional. Nessa mesma figura, 60% deles apontam que não souberam como agir. Isso é muito preocupante, pois compromete a aprendizagem desses alunos e consequentemente o desenvolvimento de competências e habilidades.

A resolução CNE/CEB Nº1 revela a responsabilidade das instituições de ensino no processo de orientação e preparo dos discentes para a experiência dentro do contexto profissional, almejando condições mínimas de competência que lhes permitam a obtenção de bons resultados dessa ação educativa (BRASIL, 2004). Assim, no estágio é necessário para a formação dos futuros professores o planejamento institucional por parte dos profissionais dos cursos de licenciatura em conjunto com os atores da escola da educação básica que receberá os estagiários (BRASIL, 2002).

Figura 12. Atuação pedagógica com estudante com deficiência durante o estágio supervisionado, Cruz das Almas-BA, 2014.



Fontes: Dados da Pesquisa

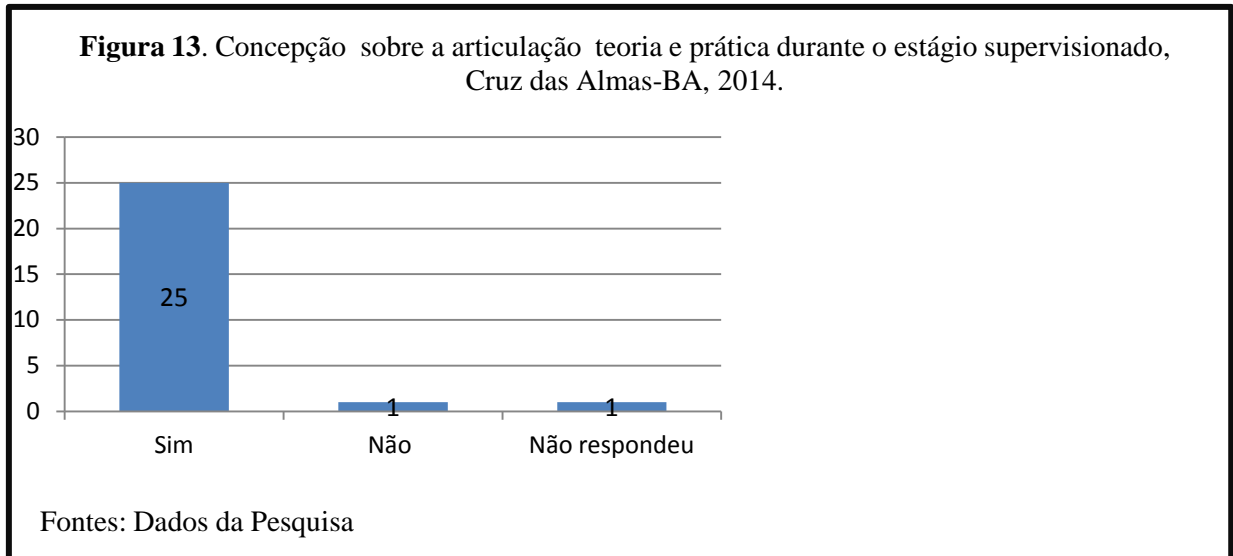
Continuando a análise, outro levantamento pode ser realizado para entender como os formandos acreditam que aliar os conhecimentos teóricos com a experiência prática em escolas inclusivas pode possibilitá-los construir iniciativas que tornem suas ações pedagógicas inclusivas. A resolução CNE/CEB N° 1, em seu Art. 3º, dispõe o dever das instituições de ensino em seu PPC ofertar os estágios supervisionados no intuito de proporcionar experiências profissionais, para que sejam desenvolvidos os conhecimentos científicos através da participação em situações reais de trabalho. (BRASIL, 2004)

Assim, os dados revelados pela figura 13, é que 92% dos formandos tem conhecimento da importância dessa articulação no seu processo de formação,

Pois apenas o conhecimento teórico não significa que o profissional está preparado para atuar com a diversidade encontrada em sala de aula, principalmente em casos de estudantes com deficiência que possuem características inatas, próprias. Portanto, acredito na importância de ambos os conhecimentos a teoria e a prática. (Trecho da escrita do formando A)

A prática reflexiva enquanto profissional da educação a inclusão de estudantes com deficiência, nos permite uma formação de excelência objetivando a atuação nos contextos escolares. (Trecho da escrita do formando B)

Os cursos de licenciaturas devem, portanto, proporcionar aos formandos a realização de seus planejamentos e a execução das práticas no estágio, a luz dos teóricos estudados durante a graduação (BRASIL, 2002), assim possibilitando ao futuro professor refletir sobre sua prática e expor sua visão crítica sobre essa relação.



Considerando que os currículos, pela própria orientação da Resolução CNE/CP nº2/2002, precisam introduzir a prática como componente curricular, possibilitando que a experiência com a realidade profissional possa ocorrer durante todo o processo de formação, e também aponta para a inserção da prática dentro da carga horária das disciplinas que são direcionadas a docência na educação básica, vê-se que esse aspecto ainda precisa ser assegurado no curso. Um aspecto importante trazido por um dos formandos foi a preocupação em colocar o alunado com deficiência em uma situação de incerteza diante da sua aprendizagem, pois o mesmo demonstra o medo em errar e prejudicar a aprendizagem do sujeito.

Sim, o conhecimento teórico é importante, mas é necessária a vivência para atrelar a teoria e prática, o que possibilita também não tornar os alunos na escola pública que venha a encontra, (o alunos com deficiência) como minha 1º "cobaia" além de ter uma noção de como proceder (Trecho da escrita do formando C).

Há também que considerar dentro desse contexto da formação desses indivíduos que as experiências dos estágios e os conhecimentos adquiridos os possibilitaram perceber as individualidades de cada sujeito frente ao seu ritmo de aprendizagem, se atentando as diferentes necessidades que podem ser apresentadas pelo alunado dentro do contexto escolar. Assim, eles discorrem sobre a necessidade de se buscar soluções diante das dificuldades expressas pelo alunado, sendo este deficiente ou não.

Só com a vivência é possível poder diferenciar que tipo de deficiência o aluno possui e poder trabalhar de forma deferente, pois nem todos os indivíduos apresentam as mesmas dificuldades, mesmo tendo a mesma deficiência. (Trecho da fala escrita do formando D)

Pois a inclusão é uma demanda assegurada legalmente, desta forma a qualquer momento nós futuros professores poderemos nos deparar com tais estudantes em sala de aula do ensino regular. Dessa forma é necessário que haja esta articulação, para que possamos compreender as verdadeiras dificuldades encontradas no processo de inclusão e desta forma buscar soluções para situações vivenciadas estando pautadas nos conhecimentos teóricos. (Trecho da resposta ao questionário do formando E)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares reconhecem a necessidade de adaptações metodológicas para o ensino dos conteúdos que sejam acessíveis ao alunado, pois dificuldades são manifestadas de forma contínua durante o processo de aprendizagem (BRASIL, 1998). Dentro desse contexto, esses formandos precisam estar preparados para a introdução de atividades, avaliações e conteúdos, de modo que alterações durante esses procedimentos possam ser feitas com o objetivo de oferecer a esse alunado a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma análise geral sobre a situação dos estágios supervisionados do curso de LB, percebe-se que a carga horária de 400 horas não é suficiente para que os formandos tenham dimensão da rotina profissional do professor, principalmente em relação ao atendimento a pessoa com deficiência, pois se sabe que as dificuldades vivenciadas em sala com esses educando são existentes e requer desses profissionais atitudes sensíveis frente à busca por soluções que tem resultados a longo prazo.

Assim, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2001, sugere-se que a dimensão prática da formação seja realizada na rede regular de ensino, devendo ser vivenciada pelos futuros professores a partir do primeiro ano de graduação e se fazer contínua durante toda a primeira metade do curso, possibilitando tempo hábil para abordar todos os aspectos dessa atuação profissional (BRASIL, 2002).

Esse mesmo parecer recomenda “[...] a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.” (BRASIL, 2002, p.58) Poder ter o professor como um referencial na prática, vendo e ouvindo as suas experiências, possibilita aos futuros professores conhecer os diferentes aspectos do setor educacional e refletir criticamente sobre as relações estabelecidas no contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender a formação de professores de LB na UFRB para atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Diante disso, a pesquisa se propôs a analisar tanto a concepção do gestor o curso quanto dos próprios formandos, além de buscar indícios no PPC de LB sobre esse tipo de abordagem, tendo um olhar sensível sobre a perspectiva de formação para a educação com a diversidade.

As mudanças trazidas pelas políticas de formação indicam para o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos futuros professores com o objetivo de atender a diversidade do alunado que se encontra em sala de aula. Isso se deve as políticas de inclusão educacional que garantem o direito de todos à aprendizagem.

A partir da análise do PPC do curso de LB, pode-se constatar que a formação dos licenciados em Biologia da UFRB não é voltada para a Educação Inclusiva, por tal curso não assegurar a oferta de disciplinas específicas da área, não sendo os docentes egressos preparados para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência.

Foi possível perceber também, ao longo das discussões, o reconhecimento por parte dos atores envolvidos diretamente nessa formação de que o curso possui ações isoladas no sentido da formação para atuação do professor numa perspectiva inclusiva, não se constituindo uma política de formação para inclusão. A análise dos questionários aplicados entre os concluintes do curso revela que poucas disciplinas de cunho pedagógico abordam a atuação do professor frente a alunos com deficiência, e que nenhum componente específico sobre educação inclusiva é ofertado pelo curso.

Outro aspecto trazido pela análise foi com respeito às atividades acadêmicas proporcionadas pelo curso, sendo as mesmas consideradas insuficientes e utilizadas para preencher as lacunas de formação, o que vai de encontro a sua real função de formação complementar. Embora relevantes tais ações não são consideradas, pelos futuros professores, como satisfatórias para a promoção da inclusão, sendo necessária a construção de uma política institucional que, de fato, assegure-o desse dever inclusivo. Assim, a inclusão desse repertório de conhecimentos na matriz curricular do curso é fundamental para consolidação dos saberes que emergem da perspectiva inclusiva, devendo abranger o maior número de disciplinas.

Diante das políticas de inclusão, entende-se que a formação inicial de professores deve garantir a apropriação de uma base teórica e prática que possibilite a construção de conhecimentos que se traduza numa ação futura que contemple as especificidades dos grupos. Por isso, considera-se necessária uma reformulação do PPC de LB para que ações possam ser desenvolvidas, aprovando a inclusão da temática de forma mais aprofundado no curso, visando à construção de competências relativas ao trabalho com a diversidade pelos futuros docentes. Essa reformulação não necessariamente requer a criação de mais um componente curricular, mas pode ser feita incluindo essa temática nas ementas dos componentes de cunho pedagógico, atendendo assim as diretrizes curriculares para a formação dos profissionais licenciados.

Entende-se, portanto, que as instituições de ensino superior devem favorecer a construção de valores inclusivos dentro de todos os cursos ofertados, possibilitando que as discussões não permaneçam de maneira individualizada nos cursos de formação de professores, porque além de educadores as escolas precisam de especialistas de diferentes áreas que possam contribuir para a evolução do processo de aprendizagem.

Portanto, tendo como referência a democratização do ensino, defende-se nesse trabalho que o curso de LB não pode ficar alheio a esse processo. Assim, espera-se que os resultados postos pelo trabalho realizado possam subsidiar ao colegiado do curso no objetivo de assegurar que suas políticas estejam fundamentadas no princípio da inclusão, visando à aceitação e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas/ Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.).** – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. **Decreto Nº 87.497, 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm.

_____. **Lei N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm.

_____. **Lei nº 9.394, 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

_____. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial - Ministério da Educação; SEESP, Brasília, 2001.**

_____. **Resolução CNE/CBE n.2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 14 set. 2001.

_____, **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.436 de 2002.** Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, 2004.** Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Disponível em: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2F%2Fne%2Fquivos%2Fdoc%2Fceb01_04.doc.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.555/2007, prorrogada pela Portaria n.948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 21/10/12.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.) **Avanços e políticas de inclusão:** o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, V. 16, Nº002, Portugal, 2003.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê?. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p.89-100.

COSTA, Maria da Piedade Resende (Org.). **Educação especial:** aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. **Formação e educação inclusiva:** as concepções do Curso de Pedagogia/Universidade Federal Fluminense/Niterói / Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense- Março, 2010.

FARIA, Débora Felício. **Formação de professores:** saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ / Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - Niterói, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços e políticas de inclusão:** O contexto da Educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2009.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. **Comunicações, Caderno de Pós-Graduação em Educação**, ano10, n °1, junho de 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

INEP. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP. **Censo da educação básica: 2013** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

KUHN, Cleuza. **Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR/ Dissertação (Mestrado em Educação)** – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LIMA, Ana Lúcia dos Santos de. **O desafio da formação de professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiência, no ensino comum: análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. Ed.- Salvador: EDUFBA, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Fazer valer o direito à educação no caso das pessoas com deficiência**. São Paulo: Summus, 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da Educação em atenção as necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços e políticas de inclusão: O contexto da Educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2009.

MARTINS, Heloisa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. - 2 Ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços e políticas de inclusão: O contexto da Educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.25-38.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta Moreira; TAVARES, Taís Moura. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços e políticas de inclusão: O contexto da Educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa- características, uso e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.1, Nº3, 2º Sem/1996.

NETA, Lormina Barreto. Formação do professor: um olhar psicopedagógico. In: LEIRO, Augusto César Rios; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. 2 ed.- Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB**. 2010. Monografia- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.139-158.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **As condições de atendimento escolar para os estudantes com necessidades educacionais especiais no Brasil**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendências unificadora**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços e políticas de inclusão: O contexto da Educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2009.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. **Educação Inclusiva: o professor mediano para a vida**. – Salvador: EDUFBA, 2009. 162p.

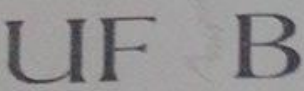
UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1-


UF B Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS- CCAAB
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

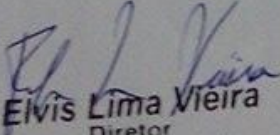
CARTA DE AUTORIZAÇÃO

O Diretor do Centro de Ciência Agrária, Ambiental e Biológica (CCAAB) está ciente e autoriza a realização da pesquisa **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA”** que será realizada pela pesquisadora Laise Lima Santana graduanda do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob a orientação da professora Susana Couto Pimentel.

Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades com a instituição co-participante da presente pesquisa e do seu compromisso em dispor de infra-estrutura para que sejam garantidos o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da investigação nela recrutados. Além disso, reconhece que os resultados da presente pesquisa podem contribuir no processo formativo dos discentes que estão matriculados no curso.

Nesses termos, procedo a autorização do pleito da pesquisadora.

Cruz das Almas, 15/04/14


Elvis Lima Vieira
 Diretor
 CCAAB - UFRB
 Gestão 2013 - 2017
 SIAPE 0285629

Prof. Dr. Elvis Lima Vieira

Diretor CCAAB/UFRB

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO PARA APLICADO AOS ESTUDANTES DO ÚLTIMO ANO DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Prezado(a) colega,

Estou realizando uma pesquisa para elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência: um estudo de caso em curso de Licenciatura em Biologia da UFRB”. Nesta pesquisa objetivo analisar a formação docente no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB quanto ao preparo para atuação com estudantes com deficiência na escola básica. Para consecução deste objetivo preciso de sua ajuda respondendo a este questionário.

Agradeço a sua atenção e colaboração,

Laise Lima Santana

- I. Semestre em curso:
- () 7º semestre.
- () 8º semestre.
- II. Durante sua formação você teve disciplinas que abordaram a discussão sobre a atuação do docente com estudantes com deficiência?
- () Sim. Quais? _____
- () Não.
- III. O curso lhe possibilitou alguma atividade acadêmica, exceto as disciplinas acometidas na questão anterior, que abordou a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular?
- () Sim. Quais? _____
- () Não.
- IV. Você buscou participar de alguma atividade complementar que abordasse a temática da educação inclusiva?
- () Sim. Quais? _____
- () Não.
- V. Nos estágios supervisionados você se deparou com aluno com deficiência em sala de aula?
- () Não.
- () Sim. Que tipo:

- () Deficiência física.
- () Deficiência visual.
- () Deficiência auditiva.
- () Deficiência intelectual.
- () Deficiência múltiplas.

VI. Em caso de afirmativa na questão anterior, como foi sua atuação na transposição dos conteúdos com o aluno com deficiência no estágio supervisionado?

- () Atenção individualizada.
- () Tarefas diferenciadas.
- () Materiais didáticos adaptados.
- () Adaptação curricular.
- () Não soube como agir.

VII. Você se sente preparado para atuar com estudantes com deficiência, visto que, isso é realidade na Educação Básica?

- () Sim.
- () Não.

VIII. Em caso negativo na questão anterior, como você pretende que se dê este preparo.

- () Formações continuadas em espaços futuros de atuação profissional.
- () Busca pessoal.
- () Cursos de pós-graduação na área.
- () Não acredito ser necessário, pois serei professor(a) de Ciências e Biologia.

IX. Você acredita ser necessário não só o conhecimento teórico a cerca dessa temática mais articula-la a prática com vivências em espaços inclusivos?

- () Sim.
- () Não.

Porque?

APÊNDICE 3- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO A COORDENAÇÃO DO COLEGIADO

1. Você considera que o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Biologia tem formado o professor para atuação em escolas inclusivas? Por quê?
2. Ao analisar o PPC do Curso observei que não existem disciplinas referentes à educação inclusiva? Por que isso acontece?
3. Em sua concepção que componentes curriculares podem abordar esta temática como conteúdo?
4. Na reformulação curricular do curso houve a preocupação em fazer leituras e discussões sobre documentos oficiais que tratam da educação inclusiva para preparar o futuro professor?
5. Houve a introdução de componentes curriculares ou conteúdos que abordam esta temática? Quais?
6. Que atividades complementares o colegiado do curso tem promovido que abordam essa temática?
7. O que o colegiado do curso entende sobre a necessidade do curso ofertar disciplinas com a temática educação inclusiva?

APÊNDICE 4- A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **“Formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB”** desenvolvida sob a responsabilidade da discente Laise Lima Santana do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Tal pesquisa objetiva analisar a formação docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB quanto ao preparo para atuação com estudantes com deficiência na escola básica. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta do questionário.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da aplicação do questionário, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento.

Esclarecemos que se você aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para o processo de inclusão dentro do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB; para a disseminação de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva no contexto escolar; para a sensibilização dos futuros professores com vistas a prestar serviços inclusivos nestes espaços acadêmicos; e para ampliação do conhecimento científico nesta área.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço Rua Netuno, 320, Jardim Acácia, Feira de Santana/BA, ou pelos telefones (75) 3483-2499 e (75) 9192-5868.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora
Responsável

_____, ____/____/____.

APÊNDICE 4 B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “**Formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB**” desenvolvida sob a responsabilidade da discente Laise Lima Santana do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Tal pesquisa objetiva analisar a formação docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB quanto ao preparo para atuação com estudantes com deficiência na escola básica.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta a entrevista com uso do recurso de áudio gravação para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Esclarecemos que se você aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para o processo de inclusão dentro do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB; para a disseminação de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva no contexto escolar; para a sensibilização dos futuros professores com vistas a prestar serviços inclusivos nestes espaços; e para ampliação do conhecimento científico nesta área.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço Rua Netuno, 320, Jardim Acácia, Feira de Santana/BA, ou pelos telefones (75) 3483-2499 e (75) 9192-5868.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora
Responsável

_____, ____/____/____.