

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA NATUREZA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

FERNANDO NERI DE ARRUDA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**Rio Branco
2017**

FERNANDO NERI DE ARRUDA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Profa. Dra. Anelise Maria Regiani

**Rio Branco
2017**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A779f Arruda, Fernando Neri de, 1985-

A formação de professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva na Universidade Federal do Acre / Fernando Neri de Arruda. – 2017.

102 f.: il. 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Rio Branco, 2017.

Incluem referências bibliográficas.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Anelise Maria Regiani.

1. Ciências – Estudo e ensino. 2. Formação de professor. 3. Ensino. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB-11/667

FERNANDO NERI DE ARRUDA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 05/04/2017.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Anelise Maria Regiani
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli
Universidade Federal do Acre
Membro Interno

Profa. Dra. Maria de Lourdes Esteves Bezerra
Universidade Federal do Acre
Membro Externo

Rio Branco
2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, que me permitiu a vida e nos concede saúde e sabedoria e a minha família.

À minha namorada e companheira Damiana Nascimento de Araújo, por todo o apoio e compreensão em todos os momentos durante as disciplinas e escrita deste trabalho.

À minha amiga e parceira Ingrath Narrayany da Costa Nunes, pelo apoio durante a coleta dos dados deste trabalho.

À minha amiga Anna Jamilly Santos Martins pelo incentivo e apoio na confecção do produto educacional com indicações de materiais na área da deficiência auditiva.

À minha Coordenadora e amiga Joseane de Lima Martins, do Núcleo de Apoio à Inclusão, que me concedeu liberdade e incentivo para cursar o mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me motivaram para a realização desta conquista.

Às minhas amigas Marilene Gualberto e Geliane Martins, que torceram para o sucesso desse trabalho.

Agradeço imensamente ao grupo de estudo “Desorientandos”, pelos momentos de descontrações e aprendizados e especialmente à professora Dra. Anelise Maria Regiani, nossa “desorientadora”, pela dedicação, paciência e as orientações que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Dr. Alexandre Melo de Sousa pela correção gramatical deste trabalho.

Às professoras Dra. Aline Andréia Nicolli e Dra. Maria de Lourdes Esteves Bezerra, por disponibilizarem seus tempos e terem aceitado participar da Banca de Qualificação e de Defesa deste trabalho enriquecendo-o bastante com suas contribuições.

Aos meus colegas do Mestrado, pelo companheirismo e pelas trocas de experiências e descontrações.

Aos docentes do curso, por terem oferecido grandes ensinamentos com fundamentações teóricas fundamentais durante as disciplinas.

À Coordenação do MPECIM – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, representada pelo professor Gilberto Francisco Alves de Melo, por desenvolver um trabalho de excelência, prestando todo o apoio e suporte necessário.

Aos docentes, discentes e coordenações dos cursos de Biologia, Física e Química, da Universidade Federal do Acre, pela colaboração e participação no desenvolvimento deste trabalho.

“A formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas” (ROZEK, 2010)

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino é hoje uma realidade inegável nas políticas educacionais brasileiras. A dificuldade enfrentada pelos professores de ciências para atender a diversidade é evidenciada por uma formação baseada nos modelos tradicionais de educação. Neste sentido, foi necessário discutir aspectos relevantes acerca da temática junto a todos os envolvidos no processo de formação. O objetivo foi identificar se a formação inicial de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) na Universidade Federal do Acre – Campus Rio Branco permite aos futuros docentes atender as perspectivas da educação inclusiva de pessoas com deficiência. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, podendo ser caracterizada como um estudo de caso dos cursos de licenciatura relacionados às ciências da natureza (Biologia, Física e Química) da Universidade Federal do Acre. Sendo assim, para a coleta de dados utilizamos alguns procedimentos a fim de compor o caminho metodológico, dentre estes: levantamento bibliográfico, visando dar aporte teórico a pesquisa, análise dos PPCs dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química), aplicação de um pequeno questionário a fim de verificar o perfil dos sujeitos participantes e realização de entrevistas semiestruturadas, na qual foram gravadas e posteriormente transcritas. Essas entrevistas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva e os PPCs por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que os participantes acham muito importante aprofundar o estudo da temática, mas os cursos ainda não proporcionam uma abordagem que permita aos futuros professores de ciências se sentirem preparados para desenvolver metodologias que contemplem a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula. Portanto, os cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) analisados necessitam de reformulações, devendo haver discussões a respeito da educação inclusiva de pessoas com deficiência desde o ingresso dos estudantes na formação inicial para a melhoria da formação de professores de ciências.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Inclusiva, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in the education system is an undeniable reality in Brazilian educational policies. The difficulty faced by science teachers to meet diversity is evidenced by a training based on traditional models of education. In this sense, it was necessary to discuss relevant aspects on the subject with all those involved in the training process. The objective was to identify if the initial formation of professors of Natural Sciences (Biology, Physics and Chemistry) at the Federal University of Acre - Rio Branco Campus allows the future teachers to attend the perspectives of the inclusive education of people with disabilities. For this, we carried out a research of a qualitative nature, which can be characterized as a case study of undergraduate courses related to the natural sciences (Biology, Physics and Chemistry) of the Federal University of Acre. Thus, to collect data, we used some procedures to compose the methodological path, among them: bibliographical survey, aiming to give theoretical contribution to research, analysis of the PPCs of the courses of natural sciences (Biology, Physics and Chemistry), application of a small questionnaire in order to verify the profile of the subjects involved and to conduct semi-structured interviews, in which they were recorded and later transcribed. These interviews were analyzed through Discursive Textual Analysis and PPCs through Content Analysis. The results indicate that the participants consider it very important to study the subject more closely, but the courses do not yet provide an approach that allows future science teachers to feel prepared to develop methodologies that include the inclusion of people with disabilities in the classroom. Therefore, the courses of nature sciences (Biology, Physics and Chemistry) analyzed need to be reformulated, and there should be discussions about the inclusive education of people with disabilities from the entry of the students in the initial formation to the improvement of the formation of science teachers.

Keywords: Teacher Training, Inclusive Education, Science Teaching.

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AIPD – Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD – Análise Textual Discursiva
CADEME – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAP/AC – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual do Acre
CEB – Câmara de Educação Básica
CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESFOR – Escola de Formação à Docência no Ensino Superior
FLCB – Fundação para o Livro do Cego no Brasil
IBC – Instituto Benjamin Constant
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
MPECIM – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática
NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PPC – Projeto Pedagógico Curricular
PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE – Secretaria de Educação Especial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TDAH – Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFAC – Universidade Federal do Acre

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas nas classes comuns por etapa de ensino – Brasil (2007-2013).....	25
Tabela 2 – Histórico da Educação Especial no Brasil	26
Tabela 3 – Estudantes com Deficiência na Ufac Campus Rio Branco por ano de ingresso	46
Tabela 4 – Número de discentes participantes do curso de ciências da natureza (Biologia, Física e Química).	54
Tabela 5 – Questionário elaborado para os docentes da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e disciplinas específicas de práticas como componente curricular. ..	57
Tabela 6 – Questionário elaborado para os discentes dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química).	57
Tabela 7 – Descrição do perfil dos discentes entrevistados.	63
Tabela 8 – Descrição do perfil dos docentes entrevistados.	63
Tabela 9 – Categorias emergentes nas entrevistas.	64

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
1.1.1. Panorama da Educação Especial no Brasil: breve histórico	14
1.1.2. Formação de Professores	29
1.1.3. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Especial	34
1.1.4. Formação de Professores de Ciências na Perspectiva da Educação Especial	38
1.1.5. Educação Especial na Formação de Professores na Universidade Federal do Acre	43
2. OBJETIVOS	50
2.1. Objetivo Geral	50
2.2. Objetivos Específicos	50
3. METODOLOGIA	51
3.1. Análise dos PPCs dos Cursos de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) da Ufac	52
3.2. Caracterização dos Sujeitos Participantes da Pesquisa	53
3.3. Entrevista com discentes concludentes dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) e docentes das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e de disciplinas específicas dos cursos de ciências da natureza da Ufac na qual foram trabalhados conteúdos relacionados a inclusão	54
3.4. Elaboração da Página da Web (Produto Educacional)	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1. Sobre os PPCs dos Cursos de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)	57
4.2. Perfil dos Sujeitos de Pesquisa em Decorrência dos Questionários e a Apresentação dos Dados Coletados nas Entrevistas	62
4.2.1. Perfil dos Sujeitos de Pesquisa	62
4.2.2. Comentários sobre as Categorias Finais	65
4.2.2.1. Categoria I – Importância e Insuficiência de Disciplinas sobre Inclusão na formação docente	65
4.2.2.2. Categoria II – Políticas de Ações Afirmativas como importante meio para efetivação da inclusão como tema transversal na formação docente pela instituição	69
4.2.2.3. Categoria III – Reformulação dos PPCs dos cursos com a Inserção de mais disciplinas sobre inclusão para a melhoria da formação	73
4.2.2.4. Categoria IV – Oferta de cursos de formação continuada na área da inclusão pela instituição para a melhoria da formação docente	75

4.2.2.5. Categoria V – Importância e ampliação do NAI na instituição	79
4.2.2.6. Categoria VI – Iniciativas que facilitam o trabalho dos futuros professores para atender a inclusão	80
4.2.2.7. Categoria VII – Dificuldades proporcionadas pela instituição durante a formação	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
6. PRODUTO EDUCACIONAL	90
7. REFERÊNCIAS.....	91
8. APÊNDICES	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS	99
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS E ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADOS	100

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vemos um crescente aumento nas pesquisas na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse aumento surge em decorrência do grande número de matrículas que vem sendo realizadas em todas as esferas educacionais, conseqüentemente, gerando preocupações de como proporcionar uma educação de qualidade a esse público.

Assim, as razões que me levaram à escolha do tema desta pesquisa de Mestrado iniciaram-se no ano de 2008, quando cursava o segundo período do curso de Licenciatura em Física, e tive o privilégio de trabalhar com uma aluna cega que havia ingressado no curso de Licenciatura em Química no mesmo ano. Aquele momento foi marcante, pois o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, havia implantado a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e evidenciando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Buscando cumprir o que a nova política propunha, a Universidade Federal do Acre criou o Núcleo de Apoio à Inclusão com o propósito de garantir a inclusão destes alunos na Instituição. Foi por meio do Núcleo que recebi o convite para trabalhar como monitor¹ da aluna cega do curso de Química. As primeiras reações que tive foram de medo e de insegurança, por não possuir o preparo necessário para trabalhar com a aluna, pois não tinha conhecimento do Sistema Braille, que a aluna utilizava, e não possuía nenhum curso específico relacionado à inclusão de estudantes com necessidades especiais. No entanto, diante dessas dificuldades e com um pouco de medo e apreensão, aceitei o desafio e assumi essa responsabilidade.

Foi a partir desse momento que houve minha inserção na área da Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência, e foram surgindo diversos desafios que tive de enfrentar para que pudesse exercer de forma satisfatória essa ação.

Iniciei realizando várias leituras acerca dos documentos que regem a Educação Inclusiva, para que assim pudesse entender como funcionava a Educação Especial naquele momento. Em seguida, procurei o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais do Acre – CAP/AC, pois tive a necessidade de realizar um curso para aprender o Sistema Braille.

Durante a convivência que tive com a aluna em sala de aula, vi a falta de preparo dos professores trabalhar com ela, pois os docentes receberam pouca ou nenhuma formação para

¹ Estudante que possui competência/habilidade para acompanhar alunos com deficiências.

trabalhar com alunos com deficiência. No entanto, diante desta situação, alguns se mostraram receptivos em buscar novas metodologias que pudessem proporcionar a essa aluna as mesmas condições e oportunidades de aprendizado em relação aos ditos “alunos normais”. Outros, porém, não se sensibilizaram com a causa, e procuravam “deixá-la segregada” no canto da sala de aula, pois era a forma mais conveniente para não sair da sua zona de conforto.

Quando concluí a graduação, iniciei minha carreira profissional como técnico administrativo em educação na Universidade Federal do Acre, no ano de 2013, passando a produzir, adaptar e revisar materiais transcritos no Sistema Braile para acadêmicos com deficiência visual.

Este retorno me possibilitou que pudesse trabalhar novamente com a discente cega do Curso de Licenciatura em Química, que já estava cursando os últimos períodos. De modo específico, realizamos um trabalho em conjunto com os professores, no qual estes enviavam os materiais das aulas, tais como apostilas, trabalhos e provas para serem transcritos para o Sistema Braile. Além de reenviarem as provas em braile para transcrevermos para a escrita em tinta. Pudemos então desta forma contribuir para a formação inicial da referida aluna com a mesma qualidade disponibilizada para os demais discentes.

No ano de 2015, surgiu o interesse em concorrer ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, pois este oferece a linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática que me possibilitava trabalhar com a temática Formação de Professores, e foi baseado nesta que elaborei a proposta do projeto de pesquisa.

Partindo do que foi até exposto, a elaboração da dissertação objetiva responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira está ocorrendo a formação inicial de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) a fim de proporcionar uma formação na Perspectiva da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Acre? Ou seja, pretende-se investigar se, durante a formação inicial, são abordados temas relacionados à inclusão, que possibilitem a reflexão aos futuros professores de ciências (Biologia, Física e Química) e a oportunidade de criarem metodologias diferenciadas destinadas ao público-alvo da Educação Especial.

Também é objetivo desta proposta, identificar quais lacunas devem ser corrigidas nos cursos de formação inicial do docente de ciências da natureza para que os futuros professores tenham mais segurança em seu trabalho ao lecionar para discentes com deficiência.

O trabalho envolve a participação de discentes concludentes dos cursos de Biologia, Física e Química, docentes da disciplina de Fundamentos da Educação Especial da Ufac que

ministraram aulas nessas turmas e docentes de disciplinas específicas citados pelos discentes que proporcionou conteúdos com temática relacionada a inclusão.

Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para ampliar as discussões que vêm se produzindo no Brasil, sobre a Formação inicial de Professores de Ciências numa Perspectiva da Educação Especial para a inclusão de alunos com deficiência.

1. 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1.1. Panorama da Educação Especial no Brasil: breve histórico

Podemos dizer que, no Brasil, o início ao atendimento às pessoas com deficiência é marcado por dois períodos: o primeiro ocorre entre os anos de 1854 à 1956, quando é chamado de *iniciativas oficiais e particulares isoladas* (não existia amparo legal por parte do governo) para o atendimento a pessoas com deficiência; e o segundo ocorre de 1957 até os dias atuais, quando é chamado de *iniciativas oficiais de âmbito nacional* (em que o Governo Federal assume a responsabilidade pelo atendimento educacional) (JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2011).

Em 1854, época em que o Brasil ainda era colônia de Portugal, ocorre a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, destinado ao atendimento de pessoas com deficiência visual, que hoje é chamado de *Instituto Benjamin Constant (IBC)*. A criação do Instituto deu-se inspirada na experiência de José Álvares de Azevedo que era cego e vinha de uma família humilde, mas teve a oportunidade de estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, que até hoje é referência na educação das pessoas cegas.

Assim, em relação aos cegos, no século XVIII, procurando ensinar-lhes a ler, foram inventadas várias formas de alfabetos que poderiam ser percebidos pelo tato, inclusive letras gravadas em madeira, fundidas em chumbo ou recortadas em papelão. Valentin Haüy (1745-1822) foi, segundo me foi possível constatar, uma das primeiras pessoas a usar letras em relevo e a simplificar as versões anteriores de modo que fosse mais fácil identificar as letras só pelo toque, sem precisar contorná-las (JANUZZI, 2004, p. 29).

Quando José Álvares de Azevedo regressa ao Brasil, começa a alfabetizar pessoas que não tiveram oportunidade de serem alfabetizadas, e foi quando conheceu Adélia Sigaud, filha do dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial. Adélia era cega, e José Álvares de Azevedo começou a alfabetização da mesma, obtendo sucesso. Então houve o interesse do conselheiro Couto Ferraz, Ministro do Império, que influenciou Dom Pedro II, a criar o referido Instituto.

Três anos depois, no ano de 1857, também no governo de Dom Pedro II, foi criado o *Instituto dos Surdos-Mudos*, destinado ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva, o qual hoje é chamado de *Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES)*. A criação do Instituto ocorreu graças a experiência de Ernesto Hüet que era diretor do Instituto de Bougers na França. Hüet trouxe sua experiência e Dom Pedro II facilita a tarefa da criação do Instituto.

Ambos os Institutos foram criados na cidade do Rio de Janeiro (JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2011).

Os dois Institutos tinham suas estruturas nos mesmos modelos daqueles criados na França, mas tinham muita dificuldade para se manter, devido não haver investimentos por parte do Governo, conforme destaca Januzzi (2004):

O trabalho educacional com os surdos e cegos também nos teria chegado via França, como já relatei. Porém, na realidade o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias (JANUZZI, 2004, p. 20-21).

Vemos que, com a criação desses dois Institutos, o foco no atendimento concentrava-se apenas nos deficientes visuais e auditivos, e ambos tinham a função social de “oferecem oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Somente dezessete anos mais tarde, no ano de 1874, foi criado o *Hospital Estadual de Salvador*, que hoje é chamado de *Hospital Juliano Moreira* no Estado da Bahia, iniciando a assistência médica as pessoas com deficiência mental, e no ano 1887 é criada a “Escola México” na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de atender pessoas com deficiência física e mental (JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2011).

Nessa época, o atendimento às pessoas com deficiência era, de acordo com Januzzi (1992), marcado por duas vertentes: a primeira, chamada de *vertente médico-pedagógica* em que foram criadas escolas nos hospitais, assim os médicos diagnosticavam e também ensinavam práticas escolares; e a segunda, *vertente psicopedagógica*, em que o médico diagnosticava por meio de escalas de inteligência e enfatizavam os princípios psicológicos.

Em 1889, o Brasil deixou de ser Colônia de Portugal e passa a ser República, sendo proclamada por Marechal Deodoro da Fonseca. Em 1891 foi promulgada a primeira constituição do país, com isso instaurou-se no país o federalismo e conferiu-se a responsabilidade pelas políticas educacionais para os estados e municípios e à união do ensino secundário e superior (MENDES, 2010).

Pode-se dizer que apenas no começo do século XX foram apresentadas as primeiras publicações de trabalhos científicos na área da educação especial. Mazzotta (2011) argumenta

que um dos trabalhos que merece destaque é o do médico Carlos Eiras que escreveu a sua monografia intitulada “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”, apresentada no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1900. O mesmo autor informa que em 1915 foram lançadas mais três publicações, com enfoque na educação de deficientes mentais: “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil” escrito pelo professor Clementino Quaglio, de São Paulo; “Tratamento e Educação das crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, essas duas últimas de autoria de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Já em 1920 o professor Norberto de Souza Pinto lança o livro “Infância retardatária” na cidade de Campinas (MAZZOTTA, 2011).

Nessa época (anos 1920), a educação brasileira passa por uma série de reformas, sendo influenciada pelo movimento da *Escola-Nova*, que tinha como objetivo criar escolas não mais baseadas no modelo tradicional que prevalecia, mas escolas que se adequavam a todos, independentemente se os alunos tinham deficiência ou não. Para que isso fosse possível, foram trazidos ao Brasil vários psicólogos europeus para ministrarem cursos de formação de professores (MIRANDA, 2008). Uma das professoras que merece destaque é a psicóloga russa Helena Antipoff que ajudou a difundir a educação especial no país por meio da formação de um número elevado de professores e a criar a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, ampliando a rede de sociedades e institutos dessa entidade, que teve sua fundação no ano de 1927 em Canoas, Rio Grande do Sul.

Januzzi (1992) destaca que houve uma lenta evolução no número de instituições que atendiam as pessoas com deficiência entre os anos de 1930 a 1949, devido o Brasil passar pelo período do Estado Novo do governo Getúlio Vargas. Uma das instituições que surgiu nesse período e que merece destaque é a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), no ano de 1946 na cidade de São Paulo. Essa instituição tinha caráter filantrópico e objetivo de atender as pessoas com deficiência visual. Hoje a instituição recebe o nome de sua fundadora, sendo nomeada *Fundação Dorina Nowill para Cegos*.

Esse cenário viria a mudar entre os anos de 1950 a 1959, quando houve um número elevado de instituições que ofereciam atendimento especial para pessoas com deficiência mental. Essa época foi marcada por haver um aumento na criação de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos (MIRANDA, 2008). Uma dessas instituições é a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada no ano de 1950 na cidade de São Paulo, considerado um importante centro de reabilitação de pessoas com deficiência física, referência nacional até hoje. Helena Antipoff também participa no movimento que

ajudou na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no ano de 1954 na cidade do Rio de Janeiro para o atendimento das pessoas com deficiência mental (MENDES, 2010).

Até o ano de 1958 as instituições que atendiam as pessoas que tinham algum tipo de deficiência recebiam ajuda do governo federal, mais não tinham nenhum amparo legal, quanto a leis que regiam a educação, conforme destaca Januzzi (2004):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular (JANUZZI, 2004, p. 34).

Nesse ano o governo assumiu a responsabilidade pela educação especial e começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas criando campanhas nacionais especificamente para a educação de pessoas com deficiência. Dentre elas podemos citar: a **Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)**, de 1957, criada pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instalada no *INES* e que por meio do Decreto nº 42.728/57, art. 2º, tinha por objetivo *promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional*; a **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV)**, de 1958, criada pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto, 1958, vinculada à direção do *IBC*. A Campanha sofre algumas mudanças estruturais pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, deixando de ser vinculada ao *IBC* e passando a ser subordinada diretamente ao gabinete do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o nome de **Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)**, tendo como objetivo *treinar professores e técnicos educacionais e reabilitação de deficientes visuais*; a **Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME)**, de 1960, criada pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, influenciada pela *Sociedade Pestalozzi* e *APAE* do Rio de Janeiro, tinha como objetivo *promover educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional as crianças com deficiência mental em todo território nacional* (MAZZOTTA, 2011).

No ano de 1961, a educação especial recebe, pela primeira vez, amparo legal com a criação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, Lei nº 4.024 de

20 de dezembro de 1961, que em seu Título X “Da Educação dos Excepcionais” dois artigos (88 e 89) apontam os direitos destes à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de educação. Após a promulgação da LDB de 1961, Januzzi (1992) afirma que houve o maior crescimento no número de escolas de ensino especial privativo de cunho filantrópico, registrando em 1969 um número de 800 estabelecimentos. Consequentemente devido a esse crescimento, já na década de 70 houve a necessidade de estabelecer bases legais e técnico-administrativas para a educação especial. Ocorre, então, a publicação da segunda *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que destaca em seu artigo 9º que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

A lei destaca a clientela público-alvo da educação especial gerando polêmica pois não inclui os deficientes visuais e auditivos.

De acordo com Mazzotta (2011), após a promulgação da LDB de 1971, várias ações se desenvolveram, havendo a criação do grupo de trabalho denominado *Grupo-Tarefa de Educação Especial*, em 1972. O grupo foi responsável por estabelecer o *I Plano Setorial de Educação e Cultura* (1972-1974) e trazer ao Brasil o especialista em educação especial, o norte-americano James Gallagher, que apresenta o *Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil*. A partir de então, este relatório foi o responsável por uma verdadeira institucionalização da educação especial, com o planejamento de políticas públicas, pois foi por meio do resultado dele que surge a necessidade do MEC criar um órgão responsável pelo atendimento dos excepcionais, criando assim o *Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)*, decreto Nº 72.425 de 3 de julho de 1973, que tinha por finalidade a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais; como a CENESP não dispunha de recursos orçamentários próprios as dotações consignadas ao Ministério da Educação e Cultura, destinados à Educação Especial², cria-se então um *Fundo de Educação Especial*, que ficaria responsável por gerir todas as despesas de natureza contábil (MAZZOTTA, 2011).

² Retirado do **DECRETO Nº 72.425, DE 3 DE JULHO DE 1973**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

Com a criação da CENESP, a CADEME, que até então era responsável pela educação dos excepcionais, foi extinta, repassando todos os bens e responsabilidades para a nova instituição.

Em 1977, o Governo Federal cria o *Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS)*. O MEC em parceria com a Previdência e Assistência Social estabelecem portarias interministeriais com diretrizes para o atendimento aos excepcionais. De acordo com Mazzotta (2011), os objetivos desse Ministério era:

Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social e propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação (MAZZOTTA, 2011, p. 76).

Esse Ministério reforçou o caráter assistencialista que ocorria na época, deixando em segundo plano o caráter educacional no atendimento aos “excepcionais”. Ainda no ano de 1977, o MEC lança o *I Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979)*, o plano detalhava itens referentes a avaliação geral, destaca a quantidade de “excepcionais”, atendimentos por natureza da instituição e por dependência administrativa, separados por regiões, fornecia a quantidade de recursos financeiros que cada instituição recebia, e destacava como prioridade a capacitação de recursos humanos a nível de docência e a nível técnico. O plano deixava claro que a maioria dos atendimentos aos “excepcionais” eram feitos em instituições particulares, sendo assim o maior repasse financeiro era feito para essas instituições. Já no final da década de 1970 são implantados os primeiros cursos de formação de professores a nível de terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação na área da educação especial (NUNES et. al., 1999).

Já nos anos 1980, a educação especial foi se difundindo por todo o território nacional, impulsionada pelo movimento de integração social que ocorria mundialmente. Esse movimento garantia a matrícula de alunos com deficiência nas escolas, mas não garantia que esses alunos fossem incluídos nas aulas.

Em 1980, entre os dias 22 a 25 de outubro, ocorre o *I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes*, no qual participaram as diversas entidades representativas das categorias de pessoas com deficiência (MENDES, 2010), tendo como objetivo criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil. No mesmo ano, o MEC lança o *Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)*, fundamentado pelas novas tendências de Integração e Normalização. Mazzotta (2011) destaca sete objetivos que o referido

plano trazia: “conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação” (p. 110).

Já no ano de 1985, o CENESP/MEC elabora o *Plano Educação Especial-Nova Proposta*, o plano trazia:

A necessidade urgente de redefinição da política para a Educação Especial no Brasil a fim de que o atendimento às pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e os superdotados seja compreendido como responsabilidade coletiva (MAZZOTTA, 2011, p. 111).

Já na Nova República (fim do Governo Militar), o ano de 1986 é marcado pela extinção da CENESP, que se transformaria em Secretaria de Educação Especial (SESPE). A coordenação da Educação Especial seria então transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Ainda em 1985, é lançado o *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República* (I PND/NR, 1986-1989) que tinha como diretriz “assegurar acesso a todos a ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade” (MAZZOTTA, 2011, p. 114). O presidente José Sarney cria a *Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)* que surge “para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotada” (MAZZOTTA, 2011, p. 114). O CORDE lança no mesmo ano o *Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente* que detalha a situação do portador de deficiência no Brasil, os objetivos da Coordenação Nacional, e também as propostas prioritárias para o atendimento a essas pessoas.

No ano de 1988 foi promulgada a nova Constituição Brasileira, que assegura que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e garantindo também o Atendimento Educacional Especializado.

No ano de 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Esta lei é bem rigorosa, pois define como crime a recusa da matrícula a alunos com deficiência em qualquer esfera e modalidade de ensino, com pena variando de um a quatro anos de prisão, mais multa.

Em 1990 a SESPE foi extinta e todas as suas atribuições passaram para a *Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB)*, que contava com o *Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE)*, responsável pela Educação Especial e gerenciamento da Coordenação de Educação Especial. No mesmo ano é lançado o *Estatuto da Criança e do*

Adolescente (ECA), que traz no seu 1º e 2º parágrafo: “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” e no art. 54 “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MAZZOTTA, 2011, p. 88). Ainda em 1990, a coordenação de Educação Especial da SENEb elabora o documento *Proposta do Grupo de Trabalho* que tinha como objetivo “coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidade educativa especial”.

Em 1991 ocorreu a desativação da Coordenação de Educação Especial da DESE.

No ano seguinte (1992), é criado o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor* na Área de Educação com ênfase na educação especial e a CORDE define a *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, destacando os princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização (MAZZOTTA, 2011, p. 120).

No final de 1992, após o *Impeachment* do presidente Fernando Collor, houve uma reorganização dos Ministérios, nessa reestruturação novamente cria-se a *Secretaria de Educação Especial (SEESP)*, que em 1993 divulga um documento oficial chamado de *Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus*. Este documento tinha por finalidade “oferecer subsídios à ação do Conselho Federal de Educação para a revisão dos currículos dos cursos de formação de educadores e outros profissionais que atuam com pessoas portadoras de deficiências” (MAZZOTTA, 2011, p. 124).

No ano de 1993, o MEC elaborou o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que incluía os “portadores de deficiência” preconizando a “atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade” (MAZZOTTA, 2011, p. 125). Outros documentos oficiais que tratam de assuntos relacionados a Educação Especial também foram publicados neste ano, dentre estes podemos destacar a “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus” e “Encaminhamentos de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado” (MAZZOTTA, 2011, p. 139).

Em 1994, foi oficializado, na Conferência Mundial de Educação Especial, o termo *Inclusão*. O MEC, então influenciado pela Declaração de Salamanca (1994), publica o documento chamado *Política Nacional de Educação Especial*, este é um importante documento

de que trata sobre a “integração”³ das pessoas com deficiências na sala comum do ensino regular, ou seja, condiciona o acesso ao ensino àqueles que possuem condições de acompanhar os alunos ditos normais (BRASIL, 2008, p. 12). No mesmo ano o MEC através da Portaria 1.793 de dezembro de 1994 recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de formação de professores a fim de serem trabalhados conteúdos sobre inclusão.

Para garantir a obrigatoriedade da educação especial no país, o MEC publicou, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que em seu artigo 59 destaca que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Em 1999 foi promulgada no Brasil a *Convenção da Guatemala* destacando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Também é publicado o decreto nº 3.298 regulamentando a Lei nº 7.853 de 1989 que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008).

A década de 1990 pode ser considerada um marco brasileiro com relação ao surgimento do movimento para uma educação inclusiva, com discussões em torno do novo

³ O movimento de integração nasceu na Dinamarca na década de 1950. A integração escolar tinha como objetivo acabar com a prática da exclusão a que eram submetidos os indivíduos que apresentavam deficiências e favorecer interações sociais entre alunos deficientes e normais (MIRANDA, 2008, p. 37).

modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar⁴. Este modelo surgiu em oposição ao modelo de integração, imposto até então, e baseado em dois eventos de extrema importância que foram: “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jotiem, Tailândia, em 1990, com discussões sobre a garantia de igualdade de acesso à educação de pessoas com qualquer tipo de limitação e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994, que resultou no documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” (MIRANDA, 2008).

A Declaração de Salamanca foi publicada pelas Nações Unidas e destaca que todos devem, sempre que possível, aprender juntos, independentemente de suas capacidades, ou seja, são as escolas que devem se adaptar aos alunos.

As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, já que tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos (UNESCO, 1994, p. 8-9).

No ano de 2001, foram lançados o *Plano Nacional de Educação* e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)*. O primeiro traça os objetivos e metas para o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais. O segundo destaca em seu art. 2º que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008).

Já em 2002, tivemos a publicação da *Resolução CNE/CP nº 1/2002* do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Também é reconhecida por meio da Lei Nº 10.436/02 a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, e a inclusão da disciplina para o seu ensino no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Também podemos destacar a Portaria 2.678 que permite a difusão, em todo o Brasil, do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, implantando diretrizes e normas para seu uso, ensino e produção (BRASIL, 2008).

⁴ [...] na integração a deficiência é tratada como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais, a inclusão ao contrário, procura transformar as instituições para adequarem-se aos sujeitos, cujas necessidades educacionais são vistas como problema social e institucional. (BEZERRA, 2011, p. 36)

Em 2003, o MEC lançou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* recomendando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, promovendo a formação de professores e gestores em todos os municípios brasileiros para a garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008).

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (BRASIL, 2008), reafirmando o direito dos alunos com deficiência a ter sua escolarização na sala de aula do ensino regular juntos com as crianças que não possuem deficiência. E nesse mesmo ano, o Ministério das Cidades lança o *Programa Brasil Acessível* com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos (BRASIL, 2008).

Já no ano de 2005, houve a implementação dos *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)* em todo o território nacional que fornece atendimento especializado e cursos de formação continuada aos professores (BRASIL, 2008). E a publicação do Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores bem como instrutores e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, estabeleceu que os Estados que tivessem consentido em ficar obrigados pela convenção deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Em 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, que discutia “a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior” (BRASIL, 2008, p. 15).

Reconhecendo as dificuldades existentes nos sistemas de ensino e necessitando criar alternativas para superar as práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar, buscando construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, o Governo Federal realizou uma mudança estrutural das escolas, extinguindo as escolas e as classes especiais. Assim, o Ministério da Educação lançou, no ano de 2008, o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) visando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) nas escolas regulares junto com os demais alunos.

Em 2009, foi lançada a *Resolução CNE/CEB Nº 4/2009* que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em 2011, foi publicado o Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências destacando em seu art. 1º inciso I que é dever do Estado “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

Já em 2012, foi promulgada a Lei Nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

No ano de 2013, foi lançado o documento orientador do programa incluir – acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu (BRASIL, 2013), que tinha como objetivo orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Conseqüentemente, os importantes avanços desta nova política podem ser acompanhados pelos registros anuais do Censo Escolar (BRASIL, 2014), que mostram uma evolução a cada ano nas matrículas de pessoas com deficiências nas classes comuns, em todos os níveis da educação básica, passando de 306.136 matrículas em 2007 para 648.921 matrículas em 2013, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Número de Matrículas nas classes comuns por etapa de ensino – Brasil (2007-2013)

Ano	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total
2007	24.634	239.506	13.306	28.295	395	306.136
2008	27.603	297.986	17.344	32.296	546	375.775
2009	27.031	303.383	21.465	34.434	718	387.031
2010	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096	484.332
2011	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361	558.423
2012	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659	620.777
2013	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004	648.921

Fonte: MEC/Inep/Deed (BRASIL, 2014a).

Em 2014, foi lançado o *Plano Nacional de Educação* que apresenta 20 metas a serem alcançadas para a melhoria da educação. Dentre estas, a meta 4 traz um enfoque bem interessante na qual reforça que a educação das pessoas com deficiência deve ser ofertada na rede regular de ensino.

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p. 33).

Em 2015, foi promulgada a *Resolução CNE/CP Nº 2/2015*, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, na qual traz diversas recomendações de como deve ocorrer a formação de professores nos cursos de Licenciatura das Instituições que as promovem, sempre buscando atender uma perspectiva inclusiva. No mesmo ano é instituído a *Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146/2015*, esta lei amplia a clientela das pessoas com deficiência que passaram a fazer parte as pessoas com transtornos mentais crônicos e transtornos do espectro autismo. A Lei também traz que a partir da sua promulgação é crime, com pena de um a três anos de reclusão, praticar, incitar ou induzir discriminação a qualquer pessoa por razão de sua deficiência.

Mediante o exposto, é possível apresentar uma linha do tempo com todos os fatos marcantes que descrevem o processo de inclusão, conforme tabela 2:

Tabela 2 – Histórico da Educação Especial no Brasil

(continua)

Ano	Alguns Marcos
1854	Criação do Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro
1857	Criação do Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro
1874	Criação do Hospital Estadual de Salvador para assistência médica aos deficientes mentais.
1887	Criada a Escola México no Rio de Janeiro para atendimentos aos deficientes mentais e físicos.
1900	É lançado o primeiro trabalho científico na área da educação especial. “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”.
1915	Lançamento de três publicações na área da Educação Especial: “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”; “Tratamento e Educação das crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”.
1927	Fundado o primeiro Instituto Pestalozzi em Canoas, Rio Grande do Sul.
1946	Criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) em São Paulo.
1950	Fundada a primeira Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)
1954	Fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)
1957	Criação da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)
1958	O Governo assume a responsabilidade pela educação especial. Criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV)
1960	A Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME).
1961	Promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.
1971	Promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Tabela 2 - Histórico da Educação Especial no Brasil

(continuação)

Ano	Alguns Marcos
1972	Criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que foi responsável por estabelecer o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974). O norte-americano James Gallagher, apresenta o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.
1973	O MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão que seria responsável pelo atendimento aos excepcionais. Criado o Fundo de Educação Especial, responsável por gerir as finanças da CENESP.
1977	O Governo Federal cria o Ministério da Previdência e Assistência Social, na qual o MEC em parceria com Previdência e Assistência Social estabelecem portarias interministeriais com diretrizes para o atendimento aos excepcionais. O MEC lança o I Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979).
1979	Implantados os primeiros cursos de formação de professores a nível de terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação na área da educação especial.
1980	Ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília. O MEC lança o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).
1985	O CENESP/MEC elabora o Plano Educação Especial-Nova Proposta.
1986	Extinção da CENESP, sendo transformada na Secretaria de Educação Especial (SESPE). É lançado o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR, 1986-1989). É criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que lança o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente.
1988	Promulgada a nova Constituição Brasileira onde é assegurada a educação das pessoas com deficiência.
1989	Promulgada a Lei nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social.
1990	Extinção da SESPE e criação da SENEb que contava com a DESE que ficaria responsável pela Educação Especial. É lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante suporte a criança com deficiência. A SENEb elabora o documento <i>Proposta do Grupo de Trabalho</i> que tinha como objetivo “coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidade educativa especial”.
1991	Desativada a Coordenação de Educação Especial da DESE.
1992	Criação do Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991-1995) que destaca “ênfase na educação especial”. A CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP).
1993	A SEESP cria um documento oficial chamado de Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus. O MEC elabora o Plano Decenal de Educação para Todos, que incluía os “portadores de deficiência”.
1994	É publicado o documento denominado Política Nacional de Educação Especial. É publicada a Portaria 1.793 de dezembro de 1994 que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de formação de professores a fim de serem trabalhados conteúdos sobre inclusão.
1996	Publicada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que atribui as redes de ensino assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender as necessidades dos alunos.
1999	Promulgada a Convenção da Guatemala na qual destaca que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Publicado o decreto nº 3.298 regulamentando a Lei nº 7.853 de 1989.
2001	Lançado o Plano Nacional de Educação que traça os objetivos e metas para o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais. Lançado as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 na qual o art. 2º define que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Tabela 2 - Histórico da Educação Especial no Brasil

(conclusão)

Ano	Alguns Marcos
2002	Publicado a Resolução CNE/CP nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação na qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Lei Nº 10.436/02 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e a inclusão da disciplina no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A Portaria 2.678 permite a difusão em todo o Brasil do sistema Braille em todas as modalidades de ensino implantando diretrizes e normas para seu uso, ensino e produção.
2003	O MEC lança o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que promove a formação de professores e gestores em todos os municípios brasileiros para a garantia da acessibilidade.
2004	O MPF publica o documento <i>O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</i> , reafirmando o direito à escolarização dos alunos com e sem deficiência no ensino regular. O Ministério das Cidades lança o Programa Brasil Acessível, na qual tem como objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
2005	Implementação dos NAAH/S em todo o território nacional. Publicação do Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores bem como instrutores e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2006	Ocorre a <i>Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência</i> .
2007	É lançado o <i>Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE</i> , que discute também a Educação Inclusiva.
2008	O MEC lança o documento <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i> , definindo que todos devem estudar na escola comum.
2009	Lançada a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Publicado o Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial no Brasil.
2012	Promulgada a Lei Nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2013	Lançado o documento orientador do programa incluir - acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu.
2014	Lançado o <i>Plano Nacional de Educação</i> que na qual apresenta 20 metas a ser alcançada para a melhoria da educação, dentre elas a educação das pessoas com deficiência.
2015	Promulgada a <i>Resolução CNE/CP Nº 2/2015</i> , que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Instituído a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Nº 13.146/2015.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Entretanto, não podemos achar que a inclusão é um processo simples, e de responsabilidade apenas da educação especial. A inclusão deve ser responsabilidade de todos sistemas de ensino, conforme destaca Figueiredo (2008):

A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. (FIGUEIREDO, 2008, p. 143).

No Brasil, os sistemas de ensino ainda estão longe de atender as necessidades dos alunos, tendo ainda um longo caminho a ser percorrido para assegurar uma boa educação (MARTINS, 2013). E não será por meio de leis, decretos ou portarias que será garantida a inclusão de fato nas escolas, mas essas escolas precisam se preparar para poder atender a esse público que só tende a crescer.

As escolas que temos hoje não oferecem as condições necessárias para realizar o atendimento as pessoas com deficiência, “é quase impossível, no momento, que uma escola seja qual for, dê conta do todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural” (SOUZA & GÓES, 1999, p. 165)

É neste contexto que deve haver uma profunda mudança nos sistemas de ensino, e da própria sociedade, pois hoje a barreira atitudinal é a forma de exclusão mais corrente. O movimento de inclusão social é: “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41).

Hoje, o modelo de inclusão é o que rege a educação das pessoas com deficiência, mas sabemos que esse modelo não funciona de maneira eficaz, pois não é só garantindo a matrícula desses alunos nas escolas regulares que estaremos garantindo a inclusão de fato e de direito. Vemos muitas vezes o medo e a resistência que os professores tem em aceitar esse grande desafio, isso é até aceitável, pois a maioria não tiveram uma formação inicial, muito menos continuada, que lhes desse um mínimo de preparação para lidar com essa situação.

Portanto, a formação de professores para atender a perspectiva da inclusão tem sido uma das questões mais discutidas nos últimos anos. Conforme destaca Miranda (2008): “[...] consideramos necessário que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática pedagógica” (p. 42). Essas capacitações precisam ser realizadas de forma extensa e contínuas em formação inicial e continuada, e não se limitar a apenas palestras, cursos, seminários e outros (MIRANDA, 2008 *apud* GLAT, 1998).

1.1.2. Formação de Professores

A formação de professores no Brasil vem sendo discutida ao longo dos últimos anos, tornando-se temática de pesquisa nas universidades (CUNHA, 2013).

No passado, pensava-se que, ao terminar a graduação, o professor estaria habilitado e apto para lecionar aulas na sua área específica. Contudo, nos dias atuais, não podemos pensar que a formação é meramente concluir a graduação e achar que já estamos preparados para

ministrar aulas e com competências para construir os conhecimentos junto com nossos alunos (SILVEIRA, 2006). A formação é mais que isso: é experimentar diversos outros conhecimentos que estão presentes em nosso cotidiano e que muitas vezes não os percebemos por conta de estarmos atrelados aos conhecimentos que já são impostos pelas literaturas existentes, tornando profissionais como meros reprodutores de conhecimentos que muitas vezes são desconexos de sua realidade. Concordamos, então, com Pimenta (2000):

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2000, p. 20).

Os professores, portanto, devem estar cientes que sua formação é permanente e não se esgota apenas na graduação. Freire (1996, p. 44) destaca muito bem isso quando afirma: “[...] é preciso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima”.

Contudo, podemos refletir e nos fazer alguns questionamentos: Que perfil de professores queremos formar? Que conteúdos são mais pertinentes levando em consideração os contextos em que estão inseridos? Que saberes são mais importantes?

Vemos, com Nóvoa (1995, p. 24) que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Atualmente, é consensual que a formação de professores que está sendo realizada, não atende as necessidades impostas pelas demandas da sociedade, sendo uma das principais responsáveis pelos fracassos na educação atualmente (BANDEIRA, 2010).

As instituições que promovem a formação de professores devem reconhecer a complexidade que é a profissão docente. Concordamos então com Nóvoa (2001) quando afirma que:

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os estudantes vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres ao mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado. Hoje em dia é, certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos. Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola. A escola foi um fator de produção de uma cidadania nacional, foi um fator de promoção social durante muito tempo e agora deixou de ser. E a própria sociedade tem, por vezes, dificuldade em ter uma clareza, uma coerência sobre quais devem ser os objetivos da escola. E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado. Mas isso acontece, também, por essa incerteza de fins e de objetivos que existe hoje em dia na sociedade (NÓVOA, 2001, p. 1).

Vemos uma quantidade imensa de instituições que oferecem formação de professores, com isso os cursos de licenciatura estão se tornando cada vez mais específicos, como consequência a qualidade dessa formação diminui (COSTA, 2010). Contudo, ao longo dos anos, os cursos superiores têm recebido diversas críticas pelos alunos a respeito da qualidade da formação que estão oferecendo, pois esses cursos desde suas criações, permaneceram sem alterações significativas em seus modelos (AZEVEDO, 2012). Desta forma, os professores formadores destes cursos proporcionam um ensino desatualizado, onde somente dominam seus conteúdos específicos, não permitindo uma reflexão daqueles que a recebem. Nóvoa (1995) destaca que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

De acordo com Tardif (2008), a prática dos professores integra diferentes saberes. Esses saberes provem de diversas fontes (formação inicial, continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) (TARDIF, 2008). E coloca que o saber atribui “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 60). E que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, os seus saberes cotidianos. Argumenta, ainda, que

os saberes profissionais dos professores são saberes plurais que trazem todos os conhecimentos do saber-fazer e do saber-ser. O mesmo autor organiza os saberes dos professores, com suas respectivas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, sendo eles:

Saberes pessoais dos professores: adquiridos pela família, do ambiente de vida, da educação no sentido lato, etc. Modo de integração: Pela história de vida e pela socialização primária.

Saberes provenientes da formação escolar anterior: adquiridos pela escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. Modo de integração: Pela formação e pela socialização pré-profissionais.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: adquiridos pelos estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. Modo de integração: Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: adquiridos pela utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. Modo de integração: Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. Modo de integração: Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. (TARDIF, 2008, p. 63) (Grifos Nosso)

De acordo com Pimenta (2005) *apud* Azevedo (2008), o conceito de saberes que foi proposto por Tardif (2008) está sendo lentamente substituído pelo termo competências, e adverte que:

[...] competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas por sua vez também como um modelo único, preestabelecido? [...] (PIMENTA, 2005, p. 42 *apud* AZEVEDO 2008, p. 31).

Ou seja, os professores estão sendo formados com a intenção apenas de “dar aulas e mais aulas” a fim de cumprirem uma rotina de trabalho imposto por uma sociedade capitalista.

É durante a formação de professores que devem ser propiciadas ao aluno situações que o levem a fazer a reflexão crítica e prática sobre aqueles conhecimentos que estão sendo adquiridos. Recorremos, então, a Schön (2000) que construiu o conceito de Professor Prático-Reflexivo, verificando que a profissão docente é desafiadora, e com necessidade de implantar metodologias com técnicas inovadoras na situação cotidiana de sala de aula, pois utilizando

somente metodologias com técnicas tradicionais, não é suficiente para proporcionar um ensino de qualidade para todos os públicos que estão presentes atualmente. Para Nóvoa (1997):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1997, p. 27).

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas são os principais. Schön (2000) destaca que o bom profissional precisa se adaptar a ambientes com diferentes contextos, pois existe uma diversidade muito grande presente nas salas de aulas, precisando combinar ciência, técnica e arte é uma alternativa na busca para que todos aprendam.

Portanto, a formação de professores numa perspectiva reflexiva possibilita novos campos de pesquisas, a qual é chamado de formação do professor-pesquisador da sua própria prática. Mas não podemos achar que essa reflexão pode ser concedida de qualquer forma, sem um planejamento, sem um sentido definido. E também não se pode achar que todos os sujeitos terão que ser reflexivos, pois sabemos que cada um define o modo como conduzirá sua formação. Ghedin (2005), então, faz um alerta quando coloca que:

Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar estudantes reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos estudantes e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis no curto prazo (GHEDIN, 2005, p. 147).

Vemos assim que o professor que analisa e reflete sobre sua prática, torna-se um professor pesquisador, produzindo novos conhecimentos, coletivamente ou não (AZEVEDO, 2008).

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 10)

Portanto, a formação de professores é um desafio que devemos enfrentar para mudarmos os rumos da educação, pois os tempos mudaram e com isso surge a necessidade de mudança também na formação.

1.1.3. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Especial

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é promovida desde 1994. Por meio da Portaria nº 1793 (BRASIL, 1994), que reconheceu a importância da complementação dos currículos de formação de professores, sendo recomendada a inclusão da disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com deficiência, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e outras licenciaturas.

No entanto, sabemos que incluir apenas uma disciplina no currículo dos cursos sem haver planejamento e discussões sobre a sua relevância pode resultar em práticas segregacionistas (PLETSCH, 2009), pois servirá apenas para atender uma exigência da legislação, e não proporcionaria uma formação adequada.

Bueno (1999) apresenta sua visão a respeito da formação de professores para atender a inclusão e define que primeiro:

[...] há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiência (BUENO, 1999, p. 19).

A LDB – Lei nº 9.394/96, determina o cumprimento das necessidades de formação de professores para a educação especial, pois a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. De acordo com a legislação, em seu Título VI, afirmar que “as metodologias, as modalidades de ensino, bem como seus tipos, as instituições responsáveis por essas formações e as responsabilidades dos professores com seus alunos, independente da etapa escolar”. Em seu art. 61 e 62 destaca que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes **níveis e modalidades** de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22) (Grifo Nosso).

Percebemos que se admite a formação de professores em curso normal, mas é recomendado que a formação de professores seja realizada em instituições de nível superior, para que ocorram mudanças educacionais, devido a universidade ser vista como ambiente de estudos e pesquisas, preparação para o trabalho e formação adequada com professores especializados (FIORIN, 2015).

Buscando haver uma reestruturação em nível nacional, o Ministério da Educação lança a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000), onde destaca que “a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor”. Entre estas competências Pletsch (2009) destacam as perguntas:

Aqueles referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática (PLETSCH, 2009, p. 146).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (2001), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, faz referência à inclusão e à formação de professores nos seguintes termos:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

Portanto, preconiza-se para a formação inicial que todos os futuros professores da Educação Básica desenvolvam competências para atuar também com alunos com deficiência, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, visando à efetivação da educação inclusiva.

Em 2001, foi aprovada a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esta afirma em seu artigo 8º que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, CNE, Nº 02/2001, p. 2).

A Resolução CNE/CP Nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva e define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. No mesmo documento, nos artigos 4º, 5º e 6º define que:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, CNE, Nº 01/2002, p. 2).

Em 2015, o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Educação, buscando atender as novas políticas de educação, publica a Resolução CNE/CP Nº2/2015 de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, orientando que deve haver a formação dos professores para atender uma perspectiva inclusiva. Podemos ver isso no Capítulo I, artigo 3º quando destaca que:

A formação inicial e a formação continuada destina-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, **educação especial**, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3-4) (Grifo Nosso).

No Capítulo V, artigo 13, parágrafo 2º define que os cursos de formação inicial deverão:

[...] garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11) (Grifo Nosso).

Podemos perceber, portanto, que a legislação torna obrigatória a oferta de conteúdos formativos relacionados à educação especial. No entanto, somente a lei não garante que esses conteúdos contemplem a formação, pois, além do número insipiente de disciplinas relativas à educação especial nos cursos de licenciatura, os conteúdos nelas ministrados não têm articulação com os conteúdos específicos das ciências, ocasionando assim uma falta de preparo dos futuros professores em trabalhar com o tema, pois estes alegam que não foram preparados para trabalhar numa perspectiva inclusiva (MANTOAN, 2004). Essa é uma das barreiras que impede a inclusão.

Para haver realmente uma educação inclusiva, devemos primeiramente preparar os futuros professores para os desafios que lhes esperam em todas as esferas da educação, e essa

formação não pode ser promovida de qualquer forma, ela deve fazer parte do currículo das instituições formadoras. Com relação a isso:

É preciso considerar a formação do professor para a educação inclusiva como parte integrante do processo de formação geral, e não como um apêndice de seus estudos ou um complemento. Mais do que isso, é importante que o professor adquira uma visão crítica sobre o assunto, pois é ele que será o responsável pela seleção curricular nas escolas e deverá se adaptar quanto aos conteúdos, práticas avaliativas e atividades de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, para que tenhamos uma mudança paradigmática na educação inclusiva, o primeiro a ser mudado é o professor (VILELA-RIBEIRO & BENITE, 2010, p. 587).

Portanto, o professor é peça chave no processo de inclusão, mas para que o professor possa ensinar numa perspectiva inclusiva, metodologias devem ser revistas, para que este não seja pego de surpresa quando se depara com alunos com deficiência em sala de aula.

O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem para razoável sucesso. Assim tanto a formação inicial quanto o apoio contínuo ao professor em seu contexto de trabalho devem englobar conceitos e prática pedagógica que criem condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo (RINALDI et al., 2009, p. 152).

Reily (2001), por sua vez, considera que:

O professor tem um papel essencial como mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Na escola inclusiva, é ele que recebe o aluno com necessidades especiais na sala de aula. Sua atitude perante a deficiência é determinante para orientar como esse aluno, com as suas diferenças, vai ser visto pelos colegas. O professor também organiza o trabalho pedagógico e pensa estratégias para garantir que todos tenham possibilidade de participar e aprender (s/p.).

Mas percebemos também que o professor não trabalha sozinho, é necessária toda uma equipe para apoiar o seu trabalho, as escolas e as universidades também tem que oferecer suporte a essa proposta, desenvolvendo propostas pedagógicas que envolvam a temática e orientação junto as famílias.

1.1.4. Formação de Professores de Ciências na Perspectiva da Educação Especial

Quando investigamos sobre a formação de professores de ciências no Brasil, temos que fazer um resgate de como começou esse processo. De acordo com Moura (2006), até o ano de 1961 só se ensinava ciências na 7ª e 8ª séries do curso ginásial, na qual hoje equivale ao

ensino fundamental. Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61 o ensino de ciências passou a ser ensinado também na 5ª e 6ª série do curso ginásial. Com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692/71, o ensino de ciências passou a ser de caráter obrigatório nos currículos do 1º grau, equivalente hoje ao ensino fundamental. Moura (2006) coloca que esse ensino de ciências se baseava pelo mero modelo de transmissão e recepção, de educação bancária (FREIRE, 1987) de conteúdos descontextualizados, ou seja, os alunos não faziam parte da construção do conhecimento.

Pletsch (2009) destaca que “nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema” (p. 144). Mas o que vemos ainda é uma formação de professores baseada no modelo tradicional, onde os professores não têm a possibilidade de refletir sobre os conhecimentos que lhes são repassados. Concordamos com Freitas (2006) quando diz que:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos na chamada sociedade do conhecimento (FREITAS, 2006, p. 168).

De acordo com Pereira (2015), as universidades brasileiras ainda promovem nos seus cursos de licenciatura em ciências uma formação baseada no modelo da “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1987), ou seja, o modelo “3+1”, onde os três primeiros anos são estudados conhecimentos teóricos, e o último ano são realizados estágio supervisionado e aprendidos conteúdos de didática, onde os discentes devem colocar em prática os conhecimentos já acumulados. Mas vemos que este modelo já mudou um pouco, pois verificamos que com as reformulações dos currículos dos cursos, foram incluídas outras disciplinas que proporcionam aos discentes terem contato com as escolas desde o seu ingresso tais como Investigação e Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado é ofertado a partir do quinto período, seguindo uma sequência ordenada até o último período nas Licenciaturas.

A literatura sobre a formação de professores de ciências no Brasil, na perspectiva da educação especial, é muito escassa (MOURA, 2006). Dentre os poucos trabalhos encontrados podemos destacar o de Gonçalves e colaboradores (2013) no qual afirmam que “a formação de

professores tem dado pouca atenção à chamada educação inclusiva, de modo geral, e à educação para deficientes visuais, em particular” (p. 264).

A formação de professores de ciências numa perspectiva inclusiva deve verificar quais as necessidades dos alunos, pois isso nos ajuda a “Refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular levando-nos inevitavelmente a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas” (FREITAS, 2006, p. 162). É por meio da formação que o professor deve se tornar um sujeito reflexivo de sua ação. Assim, apoiados em Tardif (2008), concordamos que isso “equivale a fazer do professor – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p. 235). Com isso o professor deve sempre estar preparado para “adaptar” a sua aula para promovê-la numa perspectiva inclusiva, atendendo todos os alunos. Concordamos, também, com Uano (2002) quando diz que:

No processo educativo que tem lugar em sala de aula, há momentos em que se reforça a assimilação; outros nos quais predominam a flexibilidade e a criatividade; outros nos quais se desperta o sentido crítico. Em alguns momentos, os alunos escutam; em outros, opinam e apresentam seus pontos de vista e experiências; ainda em outros utilizam sua criatividade em um projeto especial. Na sala de aula, há momentos de ordem e silêncio e outros de produtividade (UANO, 2002, p. 275).

Então para termos uma formação de professores de ciências eficiente, que procure nortear uma perspectiva inclusiva, deve-se privilegiar os mais diversos processos sob uma ótica da heterogeneidade dos sujeitos (PROCÓPIO, 2010). Sendo necessário:

[...] indicar que uma boa formação profissional, aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho e a colaboração, a construção coletiva o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, é um ingrediente sem o qual não se alcançará a qualidade pretendida na educação é na verdade, direitos profissionais da educação” (FREITAS, 2006, p. 179).

Vygotsky (1993) destaca que, para ocorrer a aprendizagem, deve haver o relacionamento com outras pessoas mais experientes, no caso, com o professor. Esse relacionamento ocorre de forma indireta por meio dos signos, ou seja, pela linguagem, portanto “com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY *apud* BERTALLI, 2010, p. 42). Portanto o professor deve utilizar a linguagem para transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Para haver o desenvolvimento da criança, o professor deve considerar aquilo que ela já consegue fazer sozinha, a qual Vygotsky denominou de “Zona de Desenvolvimento Real” estimulando assim aquilo que ela será capaz de fazer sozinha, que é a “Zona de Desenvolvimento Potencial”. Entre essas duas zonas, Vygotsky define o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” que é onde ocorre a aprendizagem por meio da intervenção de outra pessoa (BERTALLI, 2010). Vygotsky desenvolveu essa zona baseado nas experiências que teve com as crianças deficientes mentais que ele observou na época. Fica claro que é necessário que o professor no processo de ensino, deverá provocar seus alunos, influenciando na zona de desenvolvimento proximal.

Portanto, ancorados na teoria de Vygotsky, entendemos que os professores de ciências devem compreender de que maneira ocorre a aprendizagem dos indivíduos, principalmente de alunos com deficiência verificando de que forma estes utilizam as funções psicológicas superiores na relação social e educacional, pois são nessas interações que são produzidos sentidos e significados que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Para que o professor efetive uma educação pautada na perspectiva da educação inclusiva, precisa acreditar que o desenvolvimento e aprendizagem também acontecem nos alunos com deficiência. De acordo com as teorias de Vygotsky, o professor não pode tratar esses indivíduos como incapazes, mas com potencialidades a serem desenvolvidas, pois a aprendizagem dependerá dos fatores histórico-culturais que estão inseridos no contexto em que vivem (RIBEIRO, 2012). Ribeiro (2012) reforça ainda que:

É durante a formação do professor e, principalmente, no decorrer de sua prática educativa, no constante processo de ação-reflexão-ação que este profissional necessita analisar criticamente e contextualizar sua situação profissional, considerando os determinantes de sua atividade pedagógica dando sentidos à práxis, capaz de levá-lo à autonomia de suas ações respaldadas pelos seus conhecimentos sociais e educacionais (RIBEIRO, 2012, p. 88).

Podemos ver que durante a formação inicial de professores de ciências deve ser buscado formar profissionais com perfil capazes de contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência em sala de aula. E que essa formação se consolida quando os PPCs dos cursos de Ciências trazem disciplinas que buscam trabalhar conteúdos relacionados à inclusão.

Mas vemos que ainda são muitas as carências dos cursos de ciências em formar profissionais preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Regiani e Mól (2013), ao pesquisarem sobre a inclusão de uma discente cega em um curso de licenciatura em Química afirmam que os docentes se sentem despreparados para interagir com a discente com

necessidades educacionais especiais, dificultando a sua formação, pois não foram formados para tal. Vemos então que estes professores ainda utilizam uma aula puramente instrumentalizada, sem inovações, onde os professores ficam reféns dos seus métodos tradicionais. Concordamos então com Nóvoa (1999, p. 15) quando diz que “a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental.

Torna-se importante que nas universidades, os professores em formação inicial dos cursos de licenciatura relacionados as ciências da natureza (Biologia, Física e Química) recebam uma formação para atuar na perspectiva da educação inclusiva a fim de atenderem às peculiaridades apresentadas pelos alunos com deficiência. Conforme afirmado por Vilela-Ribeiro e Benite (2010):

Assim como em todas as áreas do conhecimento, o professor de ciências (Química, Física e Biologia) deve estar preparado para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula, inclusive com aqueles com necessidades educativas especiais, e, por isso, a importância de se discutirem as políticas educacionais de formação inicial de professores de ciências (VILELA-RIBEIRO E BENITE, 2010, p. 587).

Conforme Mariano e Regiani (2015):

[...] os professores só poderão adotar práticas inclusivas se forem adequadamente formados para que consigam não só identificar as necessidades educacionais, mas também trabalhar exemplarmente com os alunos utilizando recursos e instrumentos pedagógicos próprios para cada necessidade individual – sem desconsiderar também as condições de trabalho docente (MARIANO e REGIANI, 2015, p. 23).

É importante, portanto, a capacitação dos professores formadores de professores de cursos de Licenciatura, pois a maioria destes quando se formaram, não receberam uma orientação sobre temas relacionados à inclusão, pois além desse tema ser recente e pouco explorado, muitos docentes de cursos superiores, especialmente da área de exatas, são bacharéis. Como afirmam Vilela-Ribeiro e Benite (2010):

Os cursos de licenciatura em ciências devem estar preparados para formar professores para inclusão, ou seja, os professores formadores devem ser os primeiros a se prepararem, com vistas que só serão formados profissionais aptos para inclusão se os próprios formadores tiverem percepção sobre o assunto (VILELA-RIBEIRO E BENITE, 2010, p. 588).

Fica bem claro então que existe uma necessidade muito grande em capacitar esses profissionais que estão atuando na formação de professores, mas para isso deve haver primeiro uma sensibilização para com estes professores, sensibiliza-los de que isso é importante para sua carreira profissional, pois a qualquer momento este pode se deparar com um aluno com deficiência em sala de aula, e vemos que estes ainda são muito resistentes a procurar novas formas de ensino. Paulo Freire explica muito bem essa questão quando diz que:

E não se diga que, se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de igual maneira em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “jardins” de São Paulo. Se sou professor de Biologia, obviamente devo ensinar Biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 1999, p. 23).

Vemos então que o professor não pode dominar somente os conteúdos da sua área de formação, o professor é um educador e deve compreender uma gama de conhecimentos que usará quando houver necessidade.

1.1.5. Educação Especial na Formação de Professores na Universidade Federal do Acre

A universidade é o local onde são construídos os conhecimentos originados pelos diferentes grupos na qual estão inseridos. Nestes, estão presentes diferentes culturas com diferentes formas de pensar, tornando um ambiente diversificado. Concordamos com Fiorin (2015, p. 37) quando afirma que “a universidade é um espaço de produção do conhecimento, socialização e descobertas, onde é possível encontrar estudantes oriundos de distintas regiões, culturas e hábitos”.

A universidade, diferentemente da educação básica, além de desenvolver o ensino, permite também a pesquisa e a extensão, fazendo com que o aluno encontre uma nova realidade, com isso, a formação depende do interesse dele no envolvimento de participação nos diferentes projetos existentes durante a vida acadêmica. Concordamos com Teixeira et al. (2008) quando afirmam que:

A universidade é um ambiente distinto do escolar, nela a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante é notadamente diminuído. Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que do ambiente universitário (TEIXEIRA et al., 2008, p. 187).

É na universidade que são formados os futuros professores nos cursos de formação inicial, e estes devem conhecer e atuar com o contexto em que está inserido.

Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Castanho (2007) complementa que:

Neste sentido, a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas. Por tudo isso a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade (CASTANHO, 2007, p. 16).

A Universidade Federal do Acre, desde a década de 1990, recebe alunos com deficiência, mas esses alunos recebiam pouco ou nenhum suporte para a permanência na instituição e/ou para o sucesso nos estudos, pois na instituição não havia nenhuma preocupação com esses alunos, de como os mesmos conseguiriam ter acesso ao conhecimento em igualdade de condições com os demais alunos, pois não havia uma política de inclusão que lhes assegurasse esse direito.

O Ministério da Educação, em 1994, recomendou a criação de uma disciplina voltada à educação inclusiva nos cursos de Licenciatura das Universidades em todo o território nacional, como destaca Moreira et al (2011):

O movimento pela inclusão de alunos com NEE no ensino superior, assim como na educação básica, começa a emergir na década de 1990 por meio do aparato legal. No Brasil, a primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior se deu através da Portaria nº 1.793/94, que recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Por ocasião do vestibular no ano de 1998, havia somente a legislação federal que garantia a integração parcial das pessoas com deficiência, restringindo sua concretude na prática e muito menos a acessibilidade em igualdades de condições aos demais candidatos, sem sequer falar tanto em educação inclusiva como hoje se apregoa tanto na atual sociedade (MOREIRA et al, 2011, p. 129).

A Universidade Federal do Acre só pôde implantar essa disciplina no ano de 1997 no Currículo do Curso de Pedagogia, por meio de uma parceria com a Secretaria Estadual de

Educação, pois naquela época ainda não haviam professores habilitados para ministrar tal disciplina (BEZERRA e MARTINS, 2010).

Desde 2002, a Universidade conta com a disciplina Fundamentos da Educação Especial, presente nos currículos de todos os seus cursos de Licenciatura, procurando discutir de maneira teórica e prática temas relacionados à inclusão de pessoas com deficiência. A disciplina conta com uma carga horária de 60 horas, proporcionando assim um conteúdo programático que apenas discute, de forma geral, algumas características das diferentes necessidades especiais e a legislação brasileira em vigor. Conforme destaca os PPCs dos cursos de Licenciatura da Ufac, a disciplina deve contemplar os seguintes conteúdos: “Caracterização, Conceito e Objetivos da Educação Especial. Aspectos filosóficos, princípios norteadores, modalidades de atendimento. Abordagens Didáticas para pessoas com necessidades educacionais especiais” (UFAC, 2011, p. 27; 2010, p. 51; 2003, p. 27).

Os aspectos pertinentes à docência da matéria específica (Biologia, Física e Química, dentre outras) frente às necessidades educacionais especiais não é contemplado no âmbito desta disciplina, devendo fazer parte de outras matérias ou disciplinas presentes nos currículos das licenciaturas.

Em 2008, visando atender a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o MEC através do Programa Incluir, implanta os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, para garantir acessibilidade às pessoas com e sem deficiência, proporcionando autonomia em seu desenvolvimento. O Programa Incluir foi implementado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, no ano de 2005 e até o ano de 2011 eram feitas Chamadas Públicas concorrenciais, realizadas pela SEESP e SESu, onde as IFES apresentavam projetos de criação e consolidação dos Núcleos. Sendo contemplado, os recursos eram destinados a compra de recursos pedagógicos, tais como equipamentos e materiais didáticos, na eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas e na comunicação e informação. A partir de 2012 o programa toma outra forma, assim este passa a apoiar os projetos das IFES com repasses anuais de recursos financeiros, diretamente na matriz orçamentária das IFES (BRASIL, 2013).

A implantação do NAI na UFAC ocorreu em decorrência do Projeto “Promovendo a Acessibilidade das Pessoas com Deficiência na UFAC”, de autoria da professora mestre Maria do Perpetuo Socorro Barbosa de Moraes e da professora doutora Maria de Lourdes Esteves Bezerra, ambas do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) (BANDEIRA, 2015).

Nesta perspectiva, cria-se o Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI, através da Resolução nº 14 de 30 de abril de 2008. O NAI era vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – Proex e assim permaneceu até o ano de 2012, quando o mesmo passou a ser vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – Proaes.

O NAI tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes e servidores com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além de apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de Educação Especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição, nos seguintes eixos:

- I. Infraestrutura;
- II. Currículo, comunicação e informação;
- III. Programas e/ou projetos de extensão;
- IV. Programas e/ou projetos de pesquisa;

Atualmente, a Ufac atende a política de distribuição de vagas por meio de cotas do Governo Federal por meio do Enem, MEC/Sisu, com isso o número de alunos com deficiência aumenta de forma significativa a cada ano na universidade, conforme podemos verificar na tabela 3.

Tabela 3 – Estudantes com Deficiência na Ufac Campus Rio Branco por ano de ingresso

Ano	Deficiência Visual ^a	Deficiência Auditiva ^b	Deficiência Física ^c	Deficiência Intelectual	Outras ^d	Total
2008	02	01	-	-	01	04
2009	-	-	01	-	-	01
2010	-	-	03	-	-	03
2011	-	-	06	-	03	09
2012	06	01	11	-	03	21
2013	09	02	14	01	07	33
2014	10	05	16	01	06	38
2015	08	07	27	01	06	49
2016	24	04	24	01	07	60

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

^a A deficiência visual compreende cegos, baixa visão e visão monocular.

^b A deficiência auditiva compreende surdos e DA (deficientes auditivos).

^c A deficiência física compreende Monoplegia, Paraplegia, Tetraplegia, Amputações e Limitações Motoras.

^d As outras deficiências compreende os Transtornos Globais do Desenvolvimento (disfemia, dislexia, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, Autismo), Altas Habilidades/Superdotação), Deficiência Múltipla e outras.

É na universidade que deve haver a difusão dos temas relacionados à inclusão na formação inicial de professores por meio de inserção de disciplinas e práticas pedagógicas para que assim possa ser possível a formação de um profissional capacitado em promover a inclusão de pessoas com deficiência. Podemos constatar isso em Castanho e Freitas (2005, p. 1) quando

dizem que “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados e para isso os acadêmicos necessitam de ensinamentos que vão além do conhecimento científico, além de conceitos e organização do trabalho pedagógico”.

De acordo com o art. 66 da LDB, a formação de professores para atuar no magistério superior é dada a nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) (BRASIL, 1996). No art. 67 inciso II da mesma LDB destaca que os sistemas de ensino devem promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 21). De acordo com pesquisas realizadas, grande parte dos professores universitários são qualificados em “programas de pós-graduação que se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica” (VEIGA, 2006, p. 90). Assim, de acordo com diversas literaturas nacionais e internacionais, deve haver investimentos na formação continuada a fim de promover o desenvolvimento profissional dos professores no Ensino superior.

Verificamos, com essas justificativas, que a Ufac traça as linhas iniciais para um projeto de políticas de formação continuada com foco na docência no ensino superior. Essa docência é uma atividade complexa, na qual exige o domínio de múltiplos saberes. O que percebe-se, é que devido as rotinas estabelecidas pelas instituições, os professores tem pouco ou nenhum momento de interlocução, troca e compartilhamentos de conhecimentos, principalmente os pedagógicos.

Portanto, de acordo com tudo que foi exposto, urge a necessidade e implantação de uma política de formação continuada de professores que privilegia discussões e reflexões acerca da relação teoria/prática, da articulação entre formação inicial e continuada, interdisciplinaridade, gestão democrática, formação cultural e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. E aí nasce a Escola de Formação à Docência no Ensino Superior (ESFOR) que surgiu por indicação daqueles que participaram do Planejamento Estratégico e se configura como um Projeto Estratégico que objetiva promover ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes da Ufac, destacando: **Ambientação acadêmica** com Administração em roda e Centro em foco; **Formação continuada** com o Aprimoramento da docência, Intercâmbio docente, Especialização em Docência na Educação Superior e Especialização em Gestão Acadêmica; **Socialização de experiências** com Mostra de Práticas Pedagógicas.

A Esfor tem como objetivos:

- Promover a formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes da Universidade Federal do Acre, com centralidade na docência;

- Qualificar as competências dos docentes da Universidade Federal do Acre, no que se refere: a) as políticas públicas do Ensino Superior; b) as questões legais que determinam a gestão da Universidade; c) as questões epistemológicas que permeiam as salas de aula, na Universidade; d) aos planejamentos das situações de ensino; e) as metodologias e utilização de estratégias e recursos pedagógicos; f) aos processos de ensino e de aprendizagem e g) aos processos de avaliação dos estudantes;
- Consolidar a identidade didático-pedagógica por meio de reflexões sobre temáticas educacionais, para que estas se tornem cada vez mais presentes no cotidiano das salas de aula;
- Promover momentos de discussão para que seja compreendida a relevância da articulação entre os projetos pedagógicos dos cursos, os planos de ensino das disciplinas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula;
- Viabilizar a formação pedagógica em docência na educação superior e/ou em gestão acadêmica empreendedora;
- Fomentar práticas de intercâmbio acadêmico docente para promover a troca de experiências e de conhecimentos, o contato com outras realidades acadêmicas, a realização de pesquisas e/ou a participação em cursos, encontros e conferências em instituições conveniadas com a Universidade Federal do Acre;
- Identificar, valorizar e divulgar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Desse modo, a Esfor permite discutir diversas temáticas durante suas atividades, dentre as quais destaca-se também temas sobre “Educação Especial no Ensino Superior”, buscando aprimorar a formação dos diversos públicos presentes na instituição, principalmente os professores que fazem formação de professores que irão trabalhar com pessoas com deficiências nos mais variados ambientes de ensino.

Assim, a Ufac vem buscando melhorar a cada ano as ações voltadas para formação de professores numa perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Em 2013 houve a contratação dos primeiros Intérpretes de Libras e Revisores de Textos Braille efetivos, além da adequação arquitetônica, tais como piso tátil, placas de identificação das salas em Braille, elevadores e rampas para a locomoção dos usuários de cadeiras de rodas aos prédios mais novos, criação do curso de Licenciatura de Letras Libras/Português como Segunda Língua afim de formar professores de Libras para atender a demanda presente.

Frente ao exposto, e considerando todos os dados que foram mostrados, surge a necessidade de compreender de que maneira está ocorrendo a formação inicial de professores

de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) a fim de proporcionar uma formação na Perspectiva da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Acre, pois vimos que é urgente a necessidade de formar professores para atender os mais diversos públicos e desenvolver um trabalho de qualidade que proporcione as mesmas oportunidades de aprendizagem.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Identificar se a formação inicial de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) na Universidade Federal do Acre – Campus Rio Branco permite com que os futuros docentes atendam as perspectivas da educação inclusiva de pessoas com deficiência.

2.2. Objetivos Específicos

- a) Analisar os currículos (PPCs) dos cursos relacionados à área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química);
- b) Compreender como ocorre a formação inicial na perspectiva dos alunos concluintes dos cursos de Biologia, Física e Química;
- c) Compreender como foram trabalhados conteúdos relacionados a educação especial na perspectiva dos professores da disciplina Fundamentos da Educação Especial e professores de disciplinas específicas dos cursos de ciências da natureza na qual foram trabalhados conteúdos relacionados a inclusão;
- d) Elaborar uma página da web (produto educacional) com notícias sobre eventos, acesso à publicações, cursos sobre educação especial e formar uma rede de colaboração, na qual todos poderão interagir no fórum de discussões dando dicas, sugestões e relatos de experiências, permitindo então melhorar a formação de professores nessa perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência.

3. METODOLOGIA

Apresentamos neste tópico os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Buscamos também fazer uma caracterização dos sujeitos participantes, e de que maneira ocorreram as coletas de dados.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, podendo ser caracterizada como um estudo de caso dos cursos de licenciatura relacionados às ciências da natureza (Biologia, Física e Química) da Ufac. Bogdan e Biklen (1994), discutem que na pesquisa qualitativa, os dados coletados são:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

De acordo com Minayo (2007, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Oliveira (2005, p. 40) apresenta que “a pesquisa qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Para Bogdan e Biklen (1994 apud LÜDKE e ANDRÉ, 2014), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento: há um contato direto do pesquisador com o ambiente investigado com o respectivo trabalho de campo.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos: durante a pesquisa os dados coletados são ricos em descrições, incluindo transcrições de entrevistas e vários tipos de documentos, sendo usadas frequentemente citações para afirmar uma opinião.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: verificação de como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: procurar perceber o ponto de vista dos participantes da pesquisa.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: aqui tem de haver a visão do pesquisador nas interpretações dos dados, pois estes evidenciam abstrações que se formam durante a pesquisa.

A abordagem qualitativa, portanto, é a mais apropriada para esta pesquisa, uma vez que buscamos investigar as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa (docentes e discentes) assim como também os PPCs dos cursos de ciência da natureza da Ufac, a fim de obtermos resultados que respondam a problemática de pesquisa.

Sendo assim, para a realização da pesquisa utilizamos alguns procedimentos a fim de compor o caminho metodológico, dentre estes: levantamento bibliográfico, visando dar aporte teórico a pesquisa, análise dos PPCs dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química), aplicação de um pequeno questionário a fim de verificar o perfil dos sujeitos participantes e realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

3.1. Análise dos PPCs dos Cursos de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) da Ufac

Os PPCs dos cursos são documentos que vão para além da seleção de conteúdos feitos pelos professores, ou seja, além dos conteúdos, tem-se primeiramente uma concepção de ensino por parte de todos os envolvidos no momento da criação destes.

O projeto é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] é pedagógico, no sentido, de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (MINAYO, 2007, p. 32).

Concordamos com Mesquita e Soares (2009, p. 123) quando afirmam que “a análise do PPC nos permite traçar um perfil do profissional formado na instituição ao se inquirir, a

partir do documento, sobre quais saberes ele, o profissional, deve dominar e qual postura epistemológica trabalhada na sua formação”.

Para Lüdke e André (2014, p. 45), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”.

Portanto, foi realizado uma análise documental nos PPCs dos cursos relacionados às Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), da Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco, a fim de investigar quais as concepções de educação inclusiva estão presentes para formar os futuros professores para atender uma perspectiva inclusiva.

Para a análise dos PPCs, recorreremos ao método da Análise de conteúdo (BARDIN,1994), buscando evidências se durante a elaboração destes foram consultados documentos que tratam aspectos da Educação Inclusiva (DEI), também verificamos se estão presentes disciplinas sobre inclusão (DI), temas que tratam sobre inclusão (TI) e bibliografias sobre inclusão (BI).

Os DEI são documentos relacionados a inclusão que foram consultados durante a elaboração do PPC. As DI foram as disciplinas que foram inseridas na grade curricular dos cursos especificamente para falar sobre educação inclusiva. Os TI são conteúdos que foram incorporados nas ementas das disciplinas que tratem algum assunto relacionado a inclusão. E as BI são as referências utilizadas nos materiais propostos nas disciplinas.

3.2. Caracterização dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Para a escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa, escolhemos discentes concludentes no segundo semestre do ano de 2015 dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química). A escolha deu-se por estes já trazerem consigo relatos de como ocorreu a formação durante todo o curso. Também participaram da pesquisa docentes que ministraram a disciplina de Fundamentos da Educação Especial para estas turmas e docentes que ministraram disciplinas de práticas como componente curricular na qual foram citados pelos discentes por terem trabalhados em suas aulas temas relacionados a inclusão.

Do total de quarenta e oito discentes concludentes dos cursos de ciências da natureza, dezessete são do curso de Licenciatura em Biologia, sete do curso de Licenciatura em Física e vinte e quatro do curso de Licenciatura em Química, em que aceitaram participar da pesquisa apenas trinta e um sujeitos, ou seja (64,6%), sendo onze do curso de Licenciatura em Biologia

(64,7%), sete do curso de Licenciatura em Física (100%) e treze do curso de Licenciatura em Química (54,2%). Conforme podemos visualizar na tabela 4.

Tabela 4 – Número de discentes participantes do curso de ciências da natureza (Biologia, Física e Química).

Curso (Licenciatura)	Nº Total de Discentes	Nº de Discentes Participantes	Proporção
Biologia	17	11	64,7%
Física	7	7	100%
Química	24	13	54,2%
Total Geral	48	31	64,6%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Do total de quatro docentes citados nas entrevistas dos discentes, apenas três aceitaram participar da pesquisa, sendo que dois ministraram a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, ministrando a disciplina nos três cursos em diferentes períodos e um a disciplina de Instrumentação de Ensino de Química II no curso de Licenciatura em Química.

3.3. Entrevista com discentes concludentes dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) e docentes das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e de disciplinas específicas dos cursos de ciências da natureza da Ufac na qual foram trabalhados conteúdos relacionados a inclusão

Buscamos entrevistar alunos concludentes dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) do segundo semestre de 2015 a fim de investigarmos se durante a formação, estes estudaram conteúdos relacionados à inclusão e se com este estudo puderam desenvolver técnicas e metodologias diferenciadas para trabalhar com alunos com deficiência.

Procuramos utilizar entrevistas por se tratar de uma técnica que nos concede recolher dados descritivos, no contexto do próprio participante, permitindo o desenvolvimento de ideias sobre a maneira como ele interpreta os aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas com os docentes da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e com os docentes de disciplinas específicas dos cursos de ciências da natureza dos alunos concludentes na qual foram trabalhados conteúdos relacionados a inclusão, procuramos buscar quais as percepções que estes possuem sobre Educação Inclusiva, se estes utilizam metodologias diferenciadas e de que maneira pensam a melhor maneira de formar professores de ciências para atuar numa perspectiva inclusiva.

Foram realizadas entrevistas com base em questionários e roteiros semiestruturados (Apêndice B). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A entrevista, de acordo com Lüdke e André (2014, p. 39), “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Para a análise das entrevistas, foi realizada a Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD, para Moraes e Galliazi (2011), é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e análise do discurso. De acordo com esses autores a Análise Textual Discursiva:

É um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES e GALLIAZI, 2011, p. 114).

A ATD começa com a coleta dos dados (questionários fechados, transcrições de entrevistas, etc.) possibilitando novas compreensões através da desconstrução dos materiais textuais. Essa desconstrução se inicia com o processo chamado de *unitarização do corpus*, que possibilita separar o texto em unidades de significados. Em seguida inicia-se o processo que chamamos de categorização, no qual agrupamos as categorias emergentes em unidades de significados semelhantes. A partir dessas categorias emergentes são escritos os *metatextos*, que têm como função interpretar e descrever, com o aporte teórico de autores, os dados obtidos a fim preparar argumentos a serem divulgados sobre o que foi compreendido nas análises dos textos gerando assim o texto final (RAMOS et al.; 2015).

Sendo assim, o trabalho segue os procedimentos destacados a seguir:

- a) Coleta de dados através de entrevistas com roteiros semiestruturados com trinta e um discentes concludentes dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química), dois docentes da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e um docente da disciplina de Instrumentação do Ensino de Química II da Ufac. Estas entrevistas foram concedidas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A);
- b) Transcrição das Entrevistas;
- c) Leitura das entrevistas, a fim de procurar compreender nas falas dos entrevistados evidências sobre como está ocorrendo a formação;
- d) Unitarização do corpus: realização de diversas leituras com o objetivo de surgirem as unidades de análise;
- e) Processo de Categorização por meio do agrupamento das unidades de análise;
- f) Redação dos metatextos através das categorias que emergiram.

3.4. Elaboração da Página da Web (Produto Educacional)

Frente à análise dos diferentes discursos que emergiram das entrevistas, algumas questões foram surgindo, tais como: a carência de informação e divulgação da temática. Foi nesse sentido que surgiu a motivação de divulgar a temática dentro e fora da IFES, e portanto pensamos na elaboração de uma página da web. Escolhemos essa forma de divulgação por ser a mais rápida e mais utilizado atualmente, através das diversas redes sociais existentes podemos expandir a temática em questão de segundos a todos que assim tiverem acesso.

A página intitulada “Ensino de Ciências Inclusivo na Ufac”⁵ tem por objetivo divulgar a temática para todos que tenham interesse (docentes, discentes, público em geral) em um ambiente que reúne notícias sobre eventos, cursos, publicações (artigos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses) da Ufac e de outras instituições e um fórum de discussões cujo objetivo é formar uma rede de colaboradores que discutam sobre formação de professores de ciências numa perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência.

No fórum de discussões é possível haver trocas de informações, experiências e proposições de ideias acerca de diversos temas relacionadas a formação de professores de ciências numa perspectiva inclusiva de alunos com deficiência, isso promoverá a reflexão compartilhada dos diversos públicos envolvidos com a Educação Especial.

O pesquisador é o mediador e o responsável por atualizar e divulgar as informações para todos que acessem a página que ficará disponível na página oficial do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM).

⁵ <http://fernandoufac.wixsite.com/cienciasinclusivo>.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados foi dividida e sistematizada em dois eixos norteadores para uma melhor organização e compreensão dos resultados obtidos. O primeiro eixo refere-se à análise dos PPCs dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química); o segundo eixo refere-se à análise dos perfil dos sujeitos de pesquisa, em decorrência dos questionários, e à apresentação dos dados coletados nas entrevistas.

Foram aplicados questionários com o objetivo de traçar o perfil bem como a formação dos participantes da pesquisa. Elaboramos dois tipos de questionários (Apêndice B), um com sete questões abertas e fechadas voltadas para os docentes, e outro com oito questões fechadas voltadas para os discentes. Conforme podemos ver na descrição nas tabelas 5 e 6:

Tabela 5 – Questionário elaborado para os docentes da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e disciplinas específicas de práticas como componente curricular.

Questionário para os docentes	
Tópicos	Descrição
1. Perfil	Neste tópico, elaboramos duas perguntas fechadas por meio das variáveis idade e sexo , na qual tinha o objetivo de traçar o perfil dos docentes.
2. Formação	Neste tópico, elaboramos cinco perguntas, sendo três perguntas fechadas relativas as variáveis Formação inicial (se licenciatura, bacharelado ou outra), Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado, e qual), Possui cursos na área da Educação Inclusiva (Sim ou não, se sim, qual). E duas perguntas abertas relativas a variáveis Tempo na docência e Curso da ciência da natureza (Biologia, Física e Química) e a disciplina na qual está ministrando aula atualmente.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Tabela 6 – Questionário elaborado para os discentes dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química).

Questionário para os discentes	
1. Perfil	Neste tópico, elaboramos duas perguntas fechadas por meio das variáveis idade e sexo , na qual tinha o objetivo de traçar o perfil dos discentes.
2. Formação	Neste tópico, elaboramos seis perguntas, sendo cinco perguntas fechadas relativas as variáveis Curso (se biologia, física ou química), Primeira Formação (sim ou não, se não, qual), Já atua ou atuou como professor nas escolas (Sim ou não), Estudou a educação básica em escola (pública, particular, pública e particular), Possui cursos na área da Educação Inclusiva (sim ou não, se sim, qual). E uma pergunta aberta relativa a variável Ano de ingresso.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

4.1. Sobre os PPCs dos Cursos de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)

Os PPCs trazem consigo diversas informações que foram propostas pelos grupos que os desenvolveram. Essas informações foram convenientes para o contexto no qual estavam inseridos. De acordo com Vilela-Ribeiro (2011, p. 75), “a perspectiva de cada PPC depende

então das percepções de cada professor constituinte do grupo sobre que tipo de profissional deve ser formado”.

Analisando os PPCs desses cursos, buscamos por evidências das temáticas presentes, bem como documentos e qual o perfil de profissional foi pensado em formar para atender uma perspectiva inclusiva.

O PPC do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Acre foi atualizado em abril de 2011 e tem como princípios norteadores:

- (i) estruturação curricular pautada na flexibilidade e na interdisciplinaridade;
- (ii) formação do professor licenciado em biologia com uma abordagem da aplicação dos conhecimentos científicos da área para o entendimento dos sistemas bióticos e abióticos e suas interações, na busca do bem-estar do ser humano e da sua relação harmoniosa com o meio ambiente;
- (iii) especificidade do conhecimento escolar na área de ciências, contemplando os eixos temáticos Meio ambiente e Saúde, Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, indicados nos parâmetros curriculares nacionais para os ensinos fundamental e médio;
- (iv) visão da ciência como um domínio dinâmico do conhecimento, oportunizando a incorporação de avanços científicos ocorridos na área da formação do professor;
- (v) formação pautada em princípios éticos e no compromisso social da universidade para com o estado do Acre e a região amazônica (UFAC, 2011, p. 4).

O referido curso tem como objetivo geral “assegurar a formação inicial do professor de Ciências e Biologia que irá atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (UFAC, 2011, p. 4) e como objetivos específicos:

- Propiciar ao licenciado em Ciências Biológicas uma formação teórico-prática que estimule a elaboração do pensamento e a intervenção no processo ensino-aprendizagem, de forma crítica e criativa;
- Desenvolver competências para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e capacidades para contribuir na construção do projeto pedagógico da escola;
- Dominar conhecimentos pedagógicos e específicos para responder às diferentes exigências das situações de trabalho;
- Desenvolver habilidades para a utilização de novas tecnologias e formas de comunicação;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Incentivar a atuação interdisciplinar na perspectiva do desenvolvimento de projetos que busquem a integração de diferentes disciplinas;
- Utilizar os conhecimentos adquiridos nas Ciências Biológicas para transmitir aos alunos a percepção acerca da preservação do meio ambiente e da vida;
- Orientar suas escolhas profissionais pela ética, respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa (UFAC, 2011, p. 4-5).

Percebemos que o PPC propõe a formação de um professor generalista com conhecimentos na área de ciências e biologia, capaz de ser educador nos vários contextos que se encontre com ideias inovadoras e possua habilidades nos processos pedagógicos das escolas. Assim, o perfil do profissional formado no curso de Licenciatura de Biologia da Ufac deverá ser orientado por:

Compromisso com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional pela ética, rigor científico e compromisso com a cidadania e a preservação da vida;
Domínio dos conteúdos na área de ciências e biologia, objeto da docência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
Responsabilidade como educador nos vários contextos de atuação profissional;
Capacidade de desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação;
Possuir habilidades para inserção nos processos de gestão e organização do trabalho pedagógico escolar (UFAC, 2011, p. 4).

Analisando as Bases Legais que foram utilizados como referência para a elaboração do PPC, encontramos dois documentos que trazem temas relacionados a inclusão de pessoas com deficiência: a *Lei Nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências* e o *Decreto-Lei Nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Percebeu-se a ausência de outros documentos importantes que serviriam de base para se aprofundarem sobre a temática: por exemplo, a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)*. Vemos, portanto, que o enfoque foi dado apenas à deficiência auditiva, deixando as outras áreas em segundo plano.

Com relação as disciplinas, verificamos que o PPC do curso em tela está dividido em quatro conjuntos de disciplinas: *as disciplinas da formação pedagógica, as de investigação e prática pedagógica, as de estágio curricular supervisionado e as atividades acadêmico científico-culturais*. Analisando detalhadamente a inserção de disciplinas sobre inclusão percebemos que apenas duas disciplinas são ofertadas para essa finalidade, sendo as disciplinas de *Libras*, que é obrigatória e ofertada no 5º período, e a disciplina de *Fundamentos da Educação Especial*, que também é obrigatória, ofertada no 7º período do curso, na qual fazem parte das disciplinas da formação pedagógica. Não menção de disciplinas optativas relacionada à educação especial.

Analisando as bibliografias que são indicadas nas quarenta e nove disciplinas obrigatórias, apenas duas disciplinas trazem assuntos relacionados a inclusão de pessoas com

deficiência que são disciplinas de *Fundamentos da Educação Especial e Libras*. Quanto as trinta e sete disciplinas optativas, nenhuma tem citação de referência sobre educação especial.

O PPC do curso de Licenciatura em Física da Ufac, por sua vez, teve sua primeira versão publicada no ano de 2005, havendo uma atualização em 2010. A versão vigente à época da escrita deste trabalho é a de dezembro de 2013. Segundo esse documento, o curso de Licenciatura em Física tem como missão:

Produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, articular e socializar saberes, bem como qualificar pessoas para o exercício profissional, mediante ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de contribuir para a melhoria de vida, para a formação de uma consciência crítica de cidadania, visando uma sociedade igualitária e democrática (UFAC, 2013, p. 8).

Percebemos que o PPC propõe a formação de um professor generalista com conhecimentos na área de Física e áreas afins para atuar no ensino médio, capaz de ser educador nos vários contextos que se encontre com ideias inovadoras, apontando para a preparação adequada nas áreas humanas e na aplicação pedagógica do conhecimento. Assim, o perfil do profissional formado no curso de Licenciatura de Física da Ufac deverá ser assegurado por:

- a) A aquisição de conhecimentos sólidos em Física e áreas afins, para o exercício da profissão do magistério;
- b) Desenvolvimento de capacidades destinadas à compreensão e utilização de conceitos físicos dentro uma visão microscópica a macroscópica.
- c) Aquisição de conhecimentos que permitam estabelecer atuação interdisciplinar entre a sua área e as demais áreas do conhecimento - das ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnológicas;
- d) Desenvolvimento de capacidades destinadas à análise de situações, identificação de problemas, planejamento de ações, elaboração e defesa de propostas de solução;
- e) Desenvolvimento da criatividade, iniciativa e caráter empreendedor;
- f) Desenvolvimento de uma visão crítica da ciência, e postura ética no exercício da profissão, no contexto social;
- g) Desenvolvimento de capacidades destinadas a buscar informações e processá-las no contexto da formação continuada;
- h) Desenvolvimento de capacidade de expressão em língua nacional;
- i) Desenvolvimento da capacidade de compreensão de línguas estrangeiras, principalmente, Inglês e Espanhol (UFAC, 2013, p. 21).

Analisando as Bases Legais que foram utilizadas como referência para a elaboração do PPC, percebe-se a não citação de documentos que trazem temas relacionado a inclusão de pessoas com deficiência.

Com relação às disciplinas, verificamos que o PPC desse curso também está dividido em quatro conjuntos de disciplinas: *as disciplinas de práticas como componente curricular, as de estágio curricular supervisionado, as de conteúdo curriculares de natureza científico-*

cultural (nestas estão inclusas as disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas) e as atividades acadêmico científico-culturais. Analisando detalhadamente a inserção de disciplinas sobre inclusão percebemos que apenas duas disciplinas são ofertadas para essa finalidade: as disciplinas de *Fundamentos da Educação Especial*, que é obrigatória sendo ofertada no 6º período do curso, e a disciplina de *Libras* que é obrigatória e ofertada no 8º período. Não consta nenhuma outra nos conjuntos das disciplinas. Percebemos que a oferta da disciplina de Libras no 8º período do curso é uma tentativa de garantir ao aluno uma mínima habilidade, pois como estes já estão as vésperas do início do exercício efetivo da profissão, não terão esquecidos os conhecimentos adquiridos com a disciplina.

Analisando as bibliografias que são indicadas nas quarenta disciplinas obrigatórias, vemos também que apenas duas disciplinas trazem temas relacionados a inclusão de pessoas com deficiência que são as disciplinas de *Fundamentos da Educação Especial* e *Libras*. Quanto as disciplinas optativas, observamos que em nenhuma das nove disciplinas estão presentes bibliografias ou conteúdos sobre educação especial.

O PPC do curso de Licenciatura em Química, por seu turno, está passando por reformulações, o que estava vigente no momento da escrita deste trabalho era a primeira versão, lançada no ano de 2003. Segundo esse documento, o curso de Licenciatura em Química da Ufac tem como objetivo “formar o professor de Química para o Ensino Básico com ênfase no Ensino Médio, na perspectiva de uma atuação profissional eficiente, tendo o entendimento de que a ele cabe o papel de ser o agente de mudanças no contexto da educação”. (UFAC, 2003, p. 7)

O PPC propõe a formação de um professor generalista com conhecimentos na área de Química e áreas afins para atuar no ensino médio. Também contempla a preparação nas áreas humanas, na aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química. Assim, o perfil do profissional formado no curso de Licenciatura em Química da Ufac deverá ser assegurado por:

- a) conhecimento sólido em Química e áreas afins, para o exercício da profissão do magistério;
- b) capacidade de compreender e utilizar conceitos químicos dentro uma visão microscópica a macroscópica;
- c) conhecimento que permita estabelecer atuação interdisciplinar entre a sua área e as demais áreas do conhecimento - das ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnológicas;
- d) capacidade de analisar situações, identificar problemas, planejar ações, elaborar e defender propostas de solução;
- e) criatividade, iniciativa e caráter empreendedor;
- f) visão crítica da ciência, e postura ética no exercício da profissão, no contexto social;
- g) capacidade de buscar informações e processá-las no contexto da formação continuada;

- h) capacidade de expressão em língua nacional;
- i) capacidade de compreensão de línguas estrangeiras, principalmente, Inglês e Espanhol (UFAC, 2003, p. 7).

Analisando as Bases Legais que foram utilizadas como referência para a elaboração do PPC, embora não tenham utilizados documentos que trazem temas relacionado a inclusão de pessoas com deficiência, verificamos que houve uma preocupação em contemplar o que recomenda a Legislação vigente, incluindo duas disciplinas que discutem temas referentes à Educação Especial.

Com relação as disciplinas, verificamos que o PPC desse curso está dividido em sete conjuntos de disciplinas que são: *as disciplinas de formação em química, as de formação geral, as de formação pedagógica, as de instrumentação de ensino de química, as de estágio supervisionados, as de atividades acadêmico científico-culturais e as de monografia de conclusão de curso*. Analisando detalhadamente a inserção de disciplinas sobre inclusão percebemos que apenas uma disciplina é ofertada para essa finalidade, que no caso é a disciplina *Fundamentos da Educação Especial* que é obrigatória sendo ofertada no 5º período do curso. Não constando nenhuma outras nos conjuntos das disciplinas.

Analisando as bibliografias que são indicadas nas cinquenta e nove disciplinas obrigatórias, vemos que a única disciplina que traz temas relacionados a educação especial é a disciplina de *Fundamentos da Educação Especial*. Quanto as dezenove disciplinas optativas, vemos que em nenhuma constam bibliografias que trazem temas relacionados a inclusão de pessoas com deficiência.

Os PPCs mostram que as equipes não tiveram preocupação de inserir conteúdos relacionados à educação especial no percurso formativo dos estudantes. Ou seja, apenas obedeceram a legislação ao incluir as disciplinas de Libras e Fundamentos da Educação Especial.

4.2. Perfil dos Sujeitos de Pesquisa em Decorrência dos Questionários e a Apresentação dos Dados Coletados nas Entrevistas

4.2.1. Perfil dos Sujeitos de Pesquisa

Por questão de simplificação atribuímos legendas aos nomes dos discentes na qual foram denominados AB quando aluno de Biologia, AF quando aluno de Física e AQ quando aluno de Química, conforme mostra a tabela 7.

Tabela 7 – Descrição do perfil dos discentes entrevistados.

Discentes	Sexo	Idade	Ano de Ingresso	Primeira Formação	Atua ou atuou como Professor	Ensino Básico	Curso de Educação Especial
AB1	F	22	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB2	M	22	2012	Sim	Sim	Pública	Não
AB3	F	21	2012	Sim	Não	Pública e Particular	Não
AB4	F	20	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB5	F	24	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB6	F	22	2013	Sim	Não	Pública	Não
AB7	M	21	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB8	F	29	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB9	F	22	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB10	F	23	2012	Sim	Não	Pública	Não
AB11	F	22	2012	Sim	Não	Pública	Não
AF1	F	21	2012	Sim	Não	Pública	Não
AF2	M	21	2012	Sim	Não	Pública	Não
AF3	F	22	2011	Sim	Não	Pública	Não
AF4	M	20	2012	Sim	Sim	Pública e Particular	Não
AF5	F	26	2011	Sim	Sim	Pública	Sim
AF6	F	23	2012	Sim	Não	Pública	Não
AF7	M	23	2011	Sim	Sim	Pública	Não
AQ1	F	21	2011	Sim	Não	Pública	Não
AQ2	M	22	2012	Sim	Não	Pública	Não
AQ3	F	21	2012	Sim	Não	Pública	Não
AQ4	F	23	2010	Sim	Não	Pública e Particular	Não
AQ5	F	34	2011	Sim	Não	Pública	Sim
AQ6	F	22	2012	Sim	Sim	Pública	Sim
AQ7	F	29	2012	Sim	Não	Pública	Não
AQ8	M	31	2010	Sim	Não	Pública	Não
AQ9	F	32	2010	Sim	Não	Pública	Sim
AQ10	M	21	2012	Sim	Não	Pública	Não
AQ11	M	35	2012	Sim	Não	Pública	Não
AQ12	F	28	2012	Sim	Não	Pública	Não
AQ13	F	23	2012	Sim	Não	Pública	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Também atribuímos legendas aos nomes dos docentes, nas quais foram denominados de PFEESP que se refere ao docente da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e PIEQ referente ao docente da disciplina de Instrumentação de Ensino de Química. [CM – Curso da ciência da natureza (Biologia, Física e Química) que ministrou aula] (tabela 8)

Tabela 8 – Descrição do perfil dos docentes entrevistados.

Docentes	Sexo	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Curso de Educação Especial	Tempo na Docência (anos)	CM
PFEESP1	F	35	Física Licenciatura	Especialização (Educação Inclusiva)	Sim	14	Física, Biologia e Química
PFEESP2	F	35	História Licenciatura	Mestrado (Linguagem e Identidade)	Sim	7	Química, História, Pedagogia e Artes Cênicas
PIEQ	M	40	Química Bacharelado	Doutorado (Físico-Química)	Não	5	Biologia e Química

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Primeiramente, buscamos verificar junto aos sujeitos participantes da pesquisa de maneira quantitativa, se a disciplina de *Fundamentos da Educação Especial* contempla a completa formação docente para atender a diversidade. Os dados mostram que dos trinta e quatro sujeitos entrevistados, vinte e oito demonstraram que somente esta disciplina não contempla a completa formação docente, representando cerca de 84% dos entrevistados.

Não, não porque, só aprendemos teoria, não vimos prática. (AB2)

É, não, foi uma disciplina muito rápida, foi muito teórico, não teve nada prático, então assim, não me sinto nenhum pouco preparado para atuar com crianças na educação especial só com essa disciplina. (AB7)

Na minha opinião só deveria ter tipo mais oficinas pra gente poder lidar mesmo com as pessoas com deficiências e saber que a gente pode fazer para ajudar. (AF1)

Não. Não porque só deu para termos uma noção de que, de como é o problema, de como funciona, mais para ter as técnicas para acompanhar esses, esses alunos. (AF7)

Não, na minha opinião só com essa disciplina não, eu acho que deveria ter um complemento maior, mais especificamente na área de química. (AQ9)

Apenas essa disciplina acho que ela não seria capaz de eu ter todo o apoio para conseguir desenvolver uma aula com esse aluno, eu acho que até esse ponto ela não foi suficiente, mas digamos que é um bom início, mas fica a desejar um pouco ainda. (AQ10)

Não, ela não contempla, ela contempla os conteúdos de uma forma bem básica, a gente não consegue aprofundar pela carga horária. (PFEESP1)

No momento que ela foi criada ela talvez tentou contemplar todos, mas com o passar dos tempos e as necessidades foram surgindo outros, hoje nós vemos que ela não contempla todos de uma forma justa, porque uma disciplina de 60 horas, ela tem uma carga totalmente teórica não tem nenhum viés prático. (PFEESP2)

Podemos perceber nos trechos das entrevistas que foram vários os motivos para justificar o porquê a disciplina Fundamentos da Educação Especial não contempla a completa formação docente: carga horária insuficiente; não há prática; não ensina como se comportar com o aluno com deficiência, necessidade de ampliação e reformulação do currículo.

Em seguida, organizamos sete categorias que foram elaboradas conforme as semelhanças entre as frases que foram surgindo nos discursos dos entrevistados a qual foram atribuídos os seguintes títulos apresentados na tabela 9:

Tabela 9 – Categorias emergentes nas entrevistas.

Categorias	Título da Categoria
I	Importância e Insuficiência de Disciplinas sobre Inclusão na formação docente
II	Políticas de Ações Afirmativas como importante meio para efetivação da inclusão como tema transversal na formação docente pela instituição
III	Reformulação dos PPCs dos cursos com a Inserção de mais disciplinas sobre inclusão para a melhoria da formação
IV	Oferta de cursos de formação continuada na área da inclusão pela instituição para a melhoria da formação docente
V	Importância e ampliação do NAI na instituição
VI	Iniciativas que facilitam o trabalho dos futuros professores para atender a inclusão
VII	Dificuldades proporcionadas pela instituição durante a formação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

4.2.2. Comentários sobre as Categorias Finais

4.2.2.1. Categoria I – Importância e Insuficiência de Disciplinas sobre Inclusão na formação docente

De acordo com as respostas que foram apresentadas nas entrevistas, doze sujeitos relataram que é muito importante trabalhar temas relacionados a inclusão durante a formação, pois, assim, permite com que os futuros professores façam uma reflexão, sensibilizando-os com a causa. Destacamos os trechos das entrevistas que reforçam bem essa questão:

Aprendemos bastante coisa, a professora assim englobou bastante coisa, a gente aprendeu bastante, a gente viu um pouco da prática, ela levou um, tipo vários voluntários para falar com a gente, foi bem legal a libras. (AB2)

Libras eu acho que tinha que ser uma disciplina já que tem tanta, a gente aprende inglês, aprende espanhol, porque que ninguém pode ver essa língua como extensão, como uma coisa que vai te agregar entendeu. (AB3)

Assim, no caso para a formação dos professores porque essa educação especial a gente vai ter já agora no, quase no final do curso já, e se agente, como a nossa formação é para professor, acho que deveria ter já desde o começo esse ensino para formação de professores desde o início. (AB11)

Vi que foi uma disciplina de extrema, extrema importância para mim, no caso que eu fiz Fundamentos da Educação Especial e Libras também, foram disciplinas que, a princípio eu talvez tinha um certo preconceito à primeira vista, mas depois que eu, à medida que eu ia cursando a disciplina eu me identifiquei bastante, gostei muito, vi como lidar com a Educação Especial, realmente foi bem interessante. Acredito que os alunos não deveriam pensar nas disciplinas de Fundamentos da Educação Especial meramente como uma disciplina que nós temos que fazer porque precisa cumprir um mínimo de horas pra você receber aprovação, mas que os alunos vejam essas disciplinas como uma oportunidade de lidar com uma realidade que futuramente eles poderão encontrar no caminho do mercado de trabalho ou ao longo da sua carreira acadêmica de pesquisa. (AF2)

Nós tivemos Libras se eu não me engano, essa disciplina com a PFEESP1, Fundamentos da Educação Especial que foram duas disciplinas que é nos deram uma conscientização, a gente começou a olhar até na nossa vida mesmo como pessoa, cada ensino que a professora foi dando, a gente foi pensando, foi tentando é imaginar como que vai ser quando a gente for dar aula. (AF6)

Foi sim, porque senão a gente, a forma como alguns professores dão, mais a gente percebe que não é tão distante assim, hoje a inclusão dessas pessoas não está tão distante, então é, o principal foco que eu vejo que aproxima muito a gente, as visitas muitas vezes que a gente, que alguns professores nos levam pra ser feito, aí a gente acaba tendo essa proximidade. (AQ4)

Ela foi importante, mais não tudo, porque a área da Química ela é uma área muito diversificada, muitas coisas. (AQ5)

A disciplina eu acho ela essencial, necessária, ela contempla uma boa parte dos conteúdos. (AQ7)

É, é essencial assim para a formação, porque na escola você vai encontrar de, uma heterogeneidade. (AQ11)

Sim. Porque ela discutiu vários aspectos, tanto de pessoas com deficiências visual, auditiva e de vários, todos os tipos de deficiência, a professora conseguiu abordar dentro da sala de aula, então a gente saiu de lá sabendo todos, como tratar uma pessoa de várias deficiências não somente uma, mais se a gente tiver na frente de um a qualquer hora dentro da sala, a gente já sabe como se portar. (AQ12)

A importância, é uma disciplina fundamental, porque a educação especial ela está aí nas escolas, os alunos estão inseridos, os alunos estão incluídos. (PFEESP1)

A disciplina tem uma importância muito bacana né, porque é, já é uma forma de contribuição para futura formação dos professores, então eles não tem como alegar que nunca viram falar de alunos com deficiência, que nunca ouviram falar de adaptação de materiais, que nunca ouviram falar sobre a legislação em prol dessas pessoas, porque a disciplina apesar de ser 60 horas, ela dá uma abordagem pelo menos geral como um todo, então não tem como ele sair daqui sem nenhum norte, sem nenhum direcionamento para essa disciplina. (PFEESP2)

Ainda nesta categoria, vinte e um sujeitos relataram que a temática (Educação Especial) só é trabalhada durante os cursos apenas em algumas disciplinas pedagógicas, como por exemplo, nas disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Libras.

A única disciplina, as duas na verdade, a disciplina de libras, inclusive apresentamos um seminário a respeito, a disciplina de fundamentos da educação especial também apresentamos alguns seminários, vieram pessoas, os grupos trouxeram casos de pessoas, entrevistas com pessoas que tem algum tipo de deficiência, seja ela, uma deficiência física ou deficiência intelectual e apresentamos os parâmetros gerais, foi bacana. (AB1)

Só as pedagógicas mesmo, as específicas não. (AB2)

A única disciplina, as duas disciplinas que tem haver mesmo com a educação especial é a disciplina de libras e a de fundamentos da educação especial. (AB3)

Não. Na verdade, não, não que eu lembre, nenhuma investigação, nenhuma disciplina específica aborda sobre esse tema não, nada. (AB4)

Além de educação especial o que tivemos de disciplina contemplando também a esse público foi libras, então foram as duas disciplinas que tivemos por base a educação especial. As específicas geralmente elas não abordam esse conteúdo. (AB5)

Não, elas geralmente não falam muito, é mais nessas disciplinas de fundamentos, as vezes no estágio vemos alguma coisinha, mais é muito superficial, só mesmo a disciplina de fundamentos da educação especial que abordou isso. (AB6)

Não, as únicas disciplinas que eu estudei esse assunto foi libras e educação especial, mais na biologia em si, as disciplinas específicas não chegam nem perto disso. (AB7)

As nossas disciplinas específicas elas não abordam esse tema de inclusão, é somente os conteúdos mesmo relacionado a biologia. (AB8)

Nada, só as pedagógicas, algumas que mencionaram. (AB9)

Da biologia não, só essas duas mesmo que são ofertadas no curso. (AB10)

Infelizmente as disciplinas específicas elas não oferecem no intuito de atender o público com deficiência, eu até entendo pelo fato de que o nosso curso seja de caráter de ciências exatas e se você trabalha muito com a matemática, com valor, a questão de raciocínio lógico, toda aquela estrutura bem sofisticada da coisa, mas infelizmente dentro dessas disciplinas não houveram abordagens voltadas a pessoas com deficiência, então não tivemos assim, os professores que ministraram essas disciplinas nem sequer comentaram, então infelizmente não tivemos essa abordagem. (AF2)

Não, em nenhum momento não. Não teve essa abordagem, assim de como transmitir esse conhecimento para um aluno com necessidades especiais, em nenhum momento eu vi isso. (AF3)

Não. Se tirasse Fundamentos da Educação Especial, nunca tinha visto nada em relação a deficiência, nem os professores chegam a citar quando eles estão trabalhando conteúdos como Física Geral, as quatro Físicas Gerais e outros assuntos, nenhum professor chega a mencionar um aluno, como trabalhar com aluno com deficiência. (AF4)

No meu curso a única disciplina que abordou essa questão foi a de Fundamentos da Educação Especial, mais nenhuma, somente essa. (AF5)

Não. Nenhum pouco, na verdade as nossas disciplinas, as específicas do nosso curso, só vemos cálculo, cálculo, não vemos como lidar é, com, não vou dizer os alunos os outros alunos sem ser esses que de alguma forma tem alguma deficiência não é. (AF6)

Bom, que eu me lembre não, nenhuma, que quando não tinha específica na área, tinha o geral e as pedagógicas, mas não que as específicas abordavam esse assunto não. (AF7)

Geralmente as que tiveram mais, acesso maior a educação inclusiva foram as disciplinas pedagógicas. (AQ1)

A gente faz geralmente faz no início do curso essa disciplina e geralmente não vê mais algo relacionado a isso. (AQ2)

Bom, pelo que eu vi aqui no curso, não. (AQ8)

É porque no nosso curso não tivemos uma formação específica voltada para a educação especial relacionada ao ensino de Química, eu acho que está em falta. (AQ9)

Verificamos, ainda, nas falas de vinte e um dos entrevistados, que ainda é insuficiente o número de disciplinas presentes nos PPCs dos cursos que trabalhem a questão da inclusão de pessoas com deficiência, e as disciplinas que estão presentes, que no caso são Fundamentos da Educação Especial e Libras possuem uma carga horária muito reduzida para suprir essa necessidade.

Eu acho que não, porque, por causa do tamanho da carga horária da disciplina, uma disciplina de sessenta horas. (AB1)

Acho que acrescentar disciplinas específicas, eu acho que sessenta horas eu acho que não resolve muita coisa não. (AB2)

Primeiro eu acho que não tem que ser uma questão de uma disciplina em um período, eu acho que tem certas disciplinas que elas precisam ser acompanhadas, porque não dá para dizer que em um período, em uma disciplina eu vou sair daqui já sabendo tratar com esse tipo de aluno. (AB3)

Só tivemos fundamentos da educação especial e libras, e é pouco insuficiente. (AB4)

Primeiro acho que essa educação especial deveria ser mais longa. Em segundo é, maior carga horária de disciplinas relacionadas ao tema, como eu falei agente só tivemos uma disciplina durante a graduação inteira. (AB7)

Só a disciplina de fundamentos da educação especial e libras não é suficiente, para aprender aquilo que agente deveria. Aumentar a carga horária das disciplinas, para que pudéssemos ver tudo bem aprofundado. (AB8)

Não. Não porque a disciplina foi só uma vez e o tempo é curto, eu acho que deveria ser pelo menos uns três períodos no curso para atender todas as nossas necessidades para quando formos para a escola podermos atender os alunos especiais. Eu acho que a disciplina de fundamentos da educação especial ela deveria ser ao longo do curso, pelo menos umas três vezes. (AB9)

A disciplina ela tem uma carga horária de sessenta horas vamos supor, eu não me lembro se foi sessenta horas, então, é muito rápido, você tem alguns encontros, ela fala resumidamente algumas coisas, então você tem um conceito, no caso a teoria. (AB10)

Na minha opinião é, eu que queria que tivesse tido só um pouco, tipo, mais oficinas ou alguma coisa para que pudéssemos realmente interagir, porque como foram mais as aulas teóricas, só falando os tipos de deficiência e o que poderíamos fazer, porque só uma disciplina de Fundamentos da Educação Especial ela não aborda tudo que precisamos saber, ela fala, assim, claro que a professora passou da melhor forma possível, mas é muito superficial, então para mim, até de Libras também, temos Libras, mas é, é bem superficial, não é um curso. (AF1)

Pelo fato de que muitas vezes essas disciplinas elas são abordadas de forma muito rápida. (AF2)

Eu acredito que não, porque a carga horária é muito pequena, e temos um pouco de conhecimento a respeito dessa área e das crianças, das pessoas com deficiência, com necessidades especiais. Assim, eu poderia sugerir, ter uma disciplina relacionado a

isso, mais no caso já tem uma disciplina relacionado a isso, só que poderia ter uma carga horária maior. (AF3)

Eu fiz só o de braile, então tipo assim, foi super básico também para um aluno cego, vai ter que, vou ter que fazer provavelmente uma capacitação para poder me adequar a esses alunos. (AF5)

Como o período de aula talvez seja um pouco curto, eu acho que de forma geral eu acho que não contempla totalmente a formação entendeu, porque as vezes chegamos numa sala de aula e nos deparamos com outras situações que dentro da faculdade não tivemos tempo necessário para discutir todos esses aspectos. É, provavelmente eu teria um pouco mais de dificuldade, principalmente com relação a língua de sinais, Libras, que tivemos uma matéria específica disso, mais como foi também no início do curso não praticamos mais e ficamos teoricamente parado e não tivemos mais nenhum curso. (AQ2)

Só temos a disciplina de fundamentos da educação especial. Mais a educação especial que tem, ela é apenas teórica não é prática. (AQ6)

Tivemos Libras por exemplo que a disciplina é muito boa, mas ela não abrange todas as necessidades, eu não consigo chegar, e me comunicar com uma pessoa que é surda, é através de libras, de uma forma que eu consiga esclarecer qualquer dúvida, eu precisaria com certeza de um tradutor. (AQ7)

Apenas essa disciplina acho que ela não seria capaz de eu ter todo o apoio para conseguir desenvolver uma aula com esse aluno, eu acho que até esse ponto ela não foi suficiente, mas digamos que é um bom início, mas fica a desejar um pouco ainda. (AQ10)

Essa disciplina ela vem para nos orientar quando estivermos na atuação profissional, embora seja o tempo da disciplina, creio que seja curta ainda para atender a demanda que está presente nas escolas. (AQ11)

Tem a libras, mais não é só libras, libras vai atender quem sabe ver, e quem não pode ver, que é o principal, é complicado não é. (AQ12)

Tipo libras, você aprende, mais ai você não fica exercitando aquilo, e com o passar do tempo você vai esquecendo, e quando você vai é para a escola trabalhar com a pessoa deficiente, você já esqueceu aquilo que já foi dado, te ensinaram a dois anos atrás. (AQ13)

A disciplina ela poderia ser trabalhada em outros períodos, é com uma carga horária muito mais extensa para dar tempo até mesmo de trabalhar as especificidades, porque quando é dada oportunidade para os alunos é, eu faço muito quando chega a parte de adequação curricular, a parte específica sobre as deficiências eu sempre dou oportunidade para que eles façam demonstração para que ele olha façam um trabalho para deficiência visual, façam um trabalho para deficiência intelectual, eles trazem, eles se preparam, eles organizam, mais vemos que mesmo assim eles não conseguem fazer algo muito profundo por conta da carga horária, então assim, a disciplina é importante, ela contempla a ementa da disciplina, ela contempla muita coisa, contribui para a formação deles enquanto professores mais ela não dar um suporte tão profundo para um assunto tão extenso como é a educação especial. (PFEESP1)

De acordo com Almeida (2005):

A inserção de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura é um avanço histórico no que se refere à educação e, principalmente, ao respeito para com pessoas (geralmente) discriminadas e colocadas à margem da sociedade e da participação política e coletiva (ALMEIDA, 2005, p. 74).

A disciplina *Fundamentos da Educação Especial* está presente nos cursos de Licenciatura desde 2002, substituindo a disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*. Em 2005 o MEC

recomenda a oferta da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura por meio do decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Isso é um grande passo rumo a tão sonhada formação para a inclusão, mas “apesar de se constituir um avanço, é preocupante a ideia de os profissionais acreditarem que a inserção da Libras no currículo dos cursos de formação de professores resolverá a problemática da Inclusão das pessoas surdas” (VILELA-RIBEIRO, 2011, p. 68). Desse modo, não podemos pensar que uma formação de qualidade se efetive com a inserção de uma ou mais disciplinas, geralmente dadas em um único semestre letivo (VILELA-RIBEIRO, 2011).

Essas disciplinas não podem ser discutidas de maneira isolada mas de forma interdisciplinar nos cursos de formação de professores. Concordamos com Pazianotto (2012) *apud* Libâneo (2002) quando destaca que a interdisciplinaridade:

É o diálogo entre duas ou mais disciplinas objetivando derrotar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, exigindo uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade (p. 96).

Portanto, deve haver uma interligação dos temas sobre inclusão com as outras disciplinas, as específicas dos cursos, para que sejam trabalhados durante toda a formação e não somente em um único semestre.

4.2.2.2. Categoria II – Políticas de Ações Afirmativas como importante meio para efetivação da inclusão como tema transversal na formação docente pela instituição

Nove sujeitos relataram que é necessário expandir a temática inclusão nos cursos, pois esta é trabalhada de modo bastante superficial durante a Licenciatura. Tendo por base os trechos das entrevistas percebemos que a temática poderia ser trabalhada como tema transversal.

Devia ter tido uma profundidade ou terem fragmentado essa disciplina em pelo menos mais três né, educação especial 1, 2 e 3. (AB1)

Tinha que ser uma disciplina meio que com professores da biologia e os professores da educação especial, porque é, como é focado no meu caso na biologia, então teria que buscar alternativas dessa disciplina se juntar com a educação especial e dar de uma forma melhor para o aluno compreender, até para o professor saber passar esse conteúdo, tinha que ser algo pra todo mundo, pra não ficar de fora, pra incentivar que as pessoas vejam esse tema como um tema que não tem que ser específico para professor, não tem que ser específico para a licenciatura ou para a medicina, eu acho que tinha que ser para todo mundo, todo mundo precisa saber. (AB3)

Matérias que não fossem em único período, por exemplo, vemos isso muito concentrado no início do curso entendeu, então tivesse algumas matérias que fossem se desenvolvendo ao longo do curso, por exemplo, tem matéria que tem por exemplo:

fundamentos de química tem 1, 2 e 3. Por que não ter matérias específicas que fala sobre deficiência por exemplo: 1, 2 e 3 também, entendeu, então ter mais esse ensino, mais é difundido mais amplo na universidade que não ficasse por exemplo, restrito a uma única fase da tua formação. (AQ2)

Eu acredito que pelo menos alguma disciplina, por exemplo: fundamentos da educação especial, se pudesse haver uma, vamos colocar a dois, colocar duas disciplinas que sejam uma continuidade, as vezes se aprofundando, fazendo que tenhamos mais contato com esses tipos de aluno. (AQ4)

A universidade ela precisa trabalhar um pouco nisso porque tá sujeito a qualquer momento aparecer novos alunos que requeiram isso e até mesmo para garantir que a formação dos alunos que estejam aqui seja um pouco mais completa. (AQ7)

Eu acho que, tem que ser capacitado na área, seja qual for, na área a pessoa que tiver deficiência. (AQ8)

Creio que além da disciplina, precisa ter mais, ter na própria química, um enfoque maior na própria área de química que é a área de ensino mesmo, na área de ensino de química. (AQ11)

Acho que durante a formação, deveria ter essa disciplina, digamos, essas disciplinas mais vezes. Mais instrumentação de ensino, coisas mais voltadas mesmo para a deficiência. (AQ13)

Eu acredito que todos os professores deviam ter essa perspectiva de inclusão, e eu acho que é importante justamente lembrar do papel social da universidade, acho que é uma coisa que me lembra em primeiro lugar, porque é um tema muito amplo e dentro disso inclui o próprio papel da instituição que é a formação de pensamento crítico, e assim buscamos diminuir a pobreza, a desigualdade social e a inclusão de minorias. Porque eu acho que vivemos nessa época em que, estamos esperando um número maior de pessoas estimuladas para trabalhar, acho que é uma questão de tempo, que essa massa crítica está se formando. (PIEQ)

A inclusão de temas transversais na educação surge em decorrência da urgência de serem trabalhados temas com relevância para a sociedade. “Os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana”. (BRASIL, 2001, p. 15)

Segundo Ramos (1998), grande estudioso na área dos temas transversais:

O desafio dos temas transversais está na possibilidade, histórica, de fazer frente à concepção compartimentada do saber que caracterizou a Escola dos últimos anos, e "fazer educação", formar indivíduos autônomos e críticos, com um critério moral próprio, e capazes de fazer frente aos problemas apresentados hoje pela humanidade (RAMOS, 1998, p. 4).

É necessário que as instituições de ensino atualizem seus currículos, pois:

[...] a sociedade mudou, mas a escola não acompanhou o seu ritmo de desenvolvimento e o Ensino de Ciências, em contexto escolar, ainda se mostra marcado por limitações típicas ao ensino tradicional. Baseado nas mesmas repetições de conteúdos apenas memorísticos, reitera a maneira linear e fragmentada de organização do conhecimento no currículo escolar, cercado ao cunho apenas propedêutico, aliado à preparação para concursos e seleções (HAMES; ZANON; WIRZBICKI, 2006, p. 2).

Assim, podemos inferir que o modelo tradicional de ensino que ainda se encontra nas universidades já não atende mais uma sociedade que prima pela tecnologia e inovação.

Os trechos das entrevistas de treze sujeitos apontam que a instituição de ensino (Ufac) ainda não possui uma política de incentivo à educação especial, e que deve então ser efetivada uma política de ações afirmativas para a inclusão, como forma de divulgar a temática dentro da instituição.

Fazer um projeto de extensão para isso, eu acho que deve ter, mais tipo não é informado, eu acho que fica muito oculto, só algumas pessoas fazem. (AB2)

Acho que também ter mais seminários, mais simpósios, mais trabalhos informando. (AB6)

Quando o professor atua na área, ele tem mais autonomia, você pode participar de projeto de pesquisa, então eu acho que a formação de professores na educação especial seria um grande avanço na nessa área. (AB7)

Um maior cuidado por parte da administração universitária no que diz respeito ao ensino de Educação Especial, para que realmente seja dada uma ênfase, uma ênfase maior, digamos assim dentro da inclusão do ensino da inclusão para nós discentes da licenciatura.

Eu vejo que uma dessas alternativas seria realmente a universidade dar mais condições aos professores e mais recursos, porque uma coisa que eu senti falta foi em relação a recursos que nós não tivemos contato com recursos e materiais voltados para a Educação Especial. Acredito que as políticas públicas dentro do campus universitário deveriam dar uma atenção mais especial a educação especial. (AF2)

A universidade pode melhorar isso, ela pode implementar palestras para os professores. Tentar chamar os professores para que possam entender que ele vai receber gente de personalidades diferentes e também com próprio corpo com deficiência, depende ser for visual, for deficiência múltipla, então vai de cada professor, vai, no caso da universidade, tentar incentivar os professores até a buscar os professores, trazer os professores para o seu lado, trazendo o professor para que ele possa buscar entender um pouco da deficiência e até a levar para o lado do ser humano, porque o professor poder ser até ignorante em relação a isso, então a universidade, fazendo, criando uma política, trazendo palestras, trazendo os professores, outros professores mesmo da própria área da educação especial que possam acompanhar esses professores para está incentivando. (AF4)

Política mais direcionada a essa área, porque de modo geral vemos que o ensino que as vezes parece que é jogado na sala de aula é só para dizer assim: temos esse ensino, está aqui comprovado, então se tivesse uma maior participação, se fosse mais é difundido. Haver mais editais para mostrar que o professor deveria ter essa formação e que isso vai fazer parte da realidade dele na sala de aula. (AQ2)

É, poderia mais melhorar só na parte da divulgação. (AQ3)

Alguma coisa no foco de incluir, não só os deficientes visuais, ou os surdos. (AQ7)

Porque o aluno é um pouco, independente do que seja, ele é um pouco desestimulado pela própria universidade, pela universidade, pelas condições que a universidade oferece, que na verdade era para ser oferecido mais não é. (AQ8)

Talvez é: mais palestras, encontros assim, que envolvesse esse tema. (AQ10)

Realização de mais eventos, seminários que os alunos possam participar, pelo menos não lembro de ter participado, algo específico assim, eu não lembro. Então seria algumas alternativas seriam na própria universidade, é ter mais eventos, seminários relacionado a isso, que incluam, esses alunos.

A universidade teria que ofertar mais cursos, mais seminários. (AQ11)

O Reitor ele pode fazer uma coisa obrigatória dentro da universidade, ele poderia obrigar eles fazerem aquele curso obrigatório para todo mundo. (AQ12)

Ainda percebemos que as universidades reproduzem as exclusões presentes na sociedade e isso requer políticas de ações afirmativas que contribuam para reduzir esses processos de acordo com os princípios que sustentam que as universidades devem estar abertas a todos e não somente a uma maioria. De acordo com Figueiredo (2012):

As Políticas de Ações Afirmativas têm de se converter em política pública efetiva que venha a contribuir para a tão almejada democratização do Ensino Superior, em decorrência de limitações da política universalista de educação levada a cabo pelo Estado brasileiro (FIGUEIREDO, 2012, p. 15).

Pletsch (2009) retrata exatamente isso: que devem ser criadas políticas para práticas inclusivas para permitir com que toda a comunidade acadêmica se envolva para a melhoria da formação.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores, às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor (...). Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status quo da educação inclusiva (PLETSCH, 2009, p. 148-149).

É necessário que essas políticas se estendam para a formação dos professores de ciências da natureza (Biologia, Física e Química), pois, muitas vezes, só é discutida para os cursos de Pedagogia, Vilela-Ribeiro e Benite (2010) alertam que:

Assim como em todas as outras áreas do conhecimento, o professor de ciências (Química, Física e Biologia) deve estar preparado para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula, inclusive com aqueles com necessidades educativas especiais, e, por isso, a importância de se discutirem políticas educacionais de formação inicial de professores de ciências (VILELA-REBEIRO; BENITE, 2010, p. 587).

Portanto, a universidade deveria investir esforços em ampliar programas e ações de inclusão de pessoas com deficiência e divulgar temas relacionados a educação especial, pois por ser algo relativamente novo, muitas pessoas não têm conhecimento, e por isso talvez não tenham interesse em estudar sobre o assunto, o que dificulta a implantação e a popularização dessa política dentro da instituição.

4.2.2.3. Categoria III – Reformulação dos PPCs dos cursos com a Inserção de mais disciplinas sobre inclusão para a melhoria da formação

Segundo a percepção de vinte e dois sujeitos entrevistados, deve haver uma reformulação nos PPCs dos cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) da instituição dando maior ênfase a questão da inclusão de pessoas com deficiências.

Agente poderia mudar o nome dessa disciplina para educação e sociedade inclusiva, seria a inclusão das pessoas com as deficiências seja qual for não é. (AB1)

Muito importante, principalmente nesse fato, porque eu senti dificuldade, eu acredito que daqui uns dias, acho que a inclusão vai precisar disso, porque o que mais se vê são alunos introduzidos nas salas de aulas e os professores simplesmente ignorando. No meu estágio dois, tinha três alunos com deficiência, era auditiva, só que tinha a intérprete dele, aí tipo foi assim, colocamos no nosso relatório final. (AB2)

Outra disciplina ou pelo menos não outra disciplina, mais pelo menos projetos ou cursos ou mesmo as ACCs, eu fiz oficinas, alguma coisa obrigatória que preparasse agente melhor para lidar com isso. Eu acho que o essencial seria mais sei lá, investir em mais disciplinas, um estágio só para isso, acho que seria bem legal, agente seria bem preparado para isso, oferecer mais cursos, oficinas, esse tipo de coisa. Até aproveitar mesmo a parte dos estágios, e já inserir essa parte de educação especial, porque no estágio vamos por exemplo para sala de aula e vamos lecionar mais não vemos muita coisa relacionada a isso entendeu, quase nada eu acho, eu pelo menos não vi nada. (AB4)

O interessante seria colocar essa parte de inclusão nas disciplinas que temos, de investigação e prática pedagógica, usar isso também nas outras disciplinas, e não só nessas específicas, conseguir usar essa parte de pensar metodologias de ensino para pessoas com deficiência em outras disciplinas também. (AB6)

Poderia ter algum estágio relacionado a isso, com pessoas, com educação especial. (AB7)

Eu acho que deveria é, ter disciplinas mesmo, mais completas para ensinar nós que estamos na graduação a lidar com a inclusão, porque só a disciplina de fundamentos da educação especial e libras não é suficiente. Poderia ter também disciplinas no contraturno no caso para gente, assim, não que fosse obrigatório, mais quem se interessasse poderia fazer, porque nem todos têm tempo, de estar aqui o dia todo, mais também se fosse realmente da grade do curso, seria muito bom. (AB8)

Poucas disciplinas, eu acho que deveríamos ter um estágio com esse público, principalmente isso, que é a prática. Deveria ter um estágio específico para lidar com esse público. Acho que é oferecer outras disciplinas que envolvam os alunos portadores de deficiência. (AB9)

Se colocasse uma disciplina a mais que levasse os alunos a ter o contato realmente com os alunos especiais seria bem melhor. Adequar é algumas disciplinas a mais na grade. (AB10)

Eu acho que poderia ter algumas mais disciplinas, voltadas para essa área. (AB11)

Porque só uma disciplina de Fundamentos da Educação Especial ela não aborda tudo que precisamos saber, claro que a professora passou da melhor forma possível, mas é muito superficial, então para mim, até de Libras também, tem Libras, mas é, é bem superficial, não é um curso. (AF1)

Eu poderia sugerir, ter uma disciplina relacionado a isso, mais no caso já tem uma disciplina relacionado a isso, só que poderia ter uma carga horária maior e tendo um quesito mais prático, como se fosse assim um estágio entender. (AF3)

A universidade, além de tá incluindo nos cursos de licenciatura essa questão de tá tendo braille e todos esses cursos para os alunos de licenciatura, tem que incluir mais atividades que possam ajudar todos a comunidade escolar na questão inclusiva dos alunos de deficiência. (AF5)

Acredito que é implementando novos, novas disciplinas. (AF7)

Mais metodologias do ensino para essa área do ensino, mais disciplinas, porque no caso o curso de química se eu não estou enganada, acho que é só, só tem uma disciplina, então algumas disciplinas mais. (AQ5)

É o que eu falei, que era necessário realizar, ter uma disciplina específica na área. (AQ6)

Ou até mesmo uma disciplina ou sei lá, uma extensão, alguma coisa no foco de incluir. (AQ7)

Eu acho que, para nosso curso, para melhorar, deveria ser inserido conteúdos mais específicos, que fossem voltados para inclusão de alunos, é, a universidade deveria colocar como matéria obrigatória, libras, ensino de braile, e outras formações que engrandeceria o nosso currículo, na atuação da sala no ensino especial. Inserir mais didáticas nas graduações que fossem voltadas para a inclusão e ofertar professores específicos na área de educação especial, professores de libras com formação, professores de braile e que fosse como disciplina obrigatória, pra que pudéssemos alcançar um pouco mais nesse quesito de inclusão. (AQ9)

Inserir mais disciplinas que trabalhassem inclusão. (AQ10)

Eu sugeria algo específico mesmo, uma disciplina só para isso, direcionado para o ensino de química. (AQ11)

Deveria ter uma matéria só para isso no curso, para fazer todos esses materiais e ensinar a usar, porque a gente está tendo só o básico por cima. (AQ12)

Eu acho que deveria ter mais é disciplinas ofertadas referentes no nosso curso para ele mudar, oferecer mais disciplinas, tem toda uma formulação, então envolve muito mais coisas. (AQ13)

Poderíamos aprofundar muito mais se de repente no próximo período eles tivessem fundamentos da educação especial II, fundamentos da educação especial III, então poderia dividir a nossa ementa, que contempla muita coisa boa, mais que de forma é, superficial todos os módulos que são trabalhados. Ampliar essa oferta também da disciplina de fundamentos da educação especial não só ela, mais trabalhar outras, a diversidade, a educação inclusiva de um modo mesmo bem geral. Então eu penso que a universidade ela pode ampliar né, a grade das licenciaturas, não só das licenciaturas né, mais também dos cursos de bacharelado. (PFEESP1)

No momento que ela foi criada ela talvez tentou contemplar todos, mas com o passar dos tempos e as necessidades foram surgindo outros, hoje nós vemos que ela não contempla todos de uma forma justa, porque uma disciplina que é só 60 horas, ela tem uma carga totalmente teórica não tem nenhum viés prático, é tanto que agora nós estamos tentando reformular a ementa dessa disciplina colocando ela para 75 horas, dando pelo menos 15 horas de prática, e aí tentando também agregar sobre os transtornos funcionais que como não é público-alvo da educação especial então mais é um público também que merece um olhar diferenciado também. Uma alternativa que pensamos, uma oficina pedagógica, porque nessa oficina, vamos trabalhar justamente na sala de aula do curso, porque uma coisa é você está aqui dentro de sala de aula, só vendo a parte da teoria, e não saber qual é a realidade que está lá fora, qual é a necessidade do professor, qual é a necessidade do aluno. Então nessa disciplina, nessas duas disciplinas, a gente vai está dentro das escolas, vendo qual é o funcionamento da sala de recursos, vendo qual é a necessidade do professor da sala de aula para os alunos terem essas duas visões, e aí com a oficina pedagógica, eles vão estar adaptando materiais para levar para sala de recursos como uma maneira de sugestões de trabalho e melhoria para o atendimento dos alunos. (PFEESP2)

De acordo com Santos (2001), quando se fala em formação de professores, deve-se primeiro analisar os currículos que serão implantados, pois são os currículos que orientam os cursos de formação.

Observamos que dentre as mudanças sugeridas, os participantes sugerem a criação de mais disciplinas, ou até mesmo a criação de um estágio supervisionado que trate

especificamente de temas relacionados a inclusão. Isso vai de encontro com o que Vilela-Ribeiro (2011) afirma:

Embora o contato com disciplinas da área seja interessante e necessário, essa é uma ação que deve ser tomada pelo próprio corpo docente dos cursos, inclusive porque são eles próprios que decidem sobre o currículo praticado. O contato com a realidade das escolas inclusivas também deve ser fomentado, mas novamente é uma atitude que deve ser priorizada pelos professores, principalmente os que cuidam do Estágio Curricular (VILELA-RIBEIRO, 2011, p. 74).

Isso reforça que uma das possibilidades para a melhoria da formação de professores numa perspectiva inclusiva é o aluno ter contato o mais rápido possível com disciplinas que tratam sobre inclusão, para viverem na prática de que maneira acontece a educação das pessoas com deficiências, para assim facilitar o seu trabalho docente quando foram para sala de aula das escolas. E daí podemos fazer a relação com a Curricularização da Extensão.

As universidades brasileiras, para atender aos documentos nacionais que tratam das políticas para a Educação (Meta 12 do PNE), estão passando pelo processo de Curricularização da Extensão nos cursos de graduação, o que permitirá incorporar atividades de extensão aos currículos dos cursos de graduação. Essa ação constitui uma possibilidade para termos mais ações de formação envolvendo temas sobre Educação Especial, seja com relação à ampliação da carga horária, seja com relação à possibilidade de haver a transversalidade da temática. Nessa perspectiva da Curricularização da Extensão, temos os dois movimentos: ao invés de ter somente a disciplina Fundamentos da Educação Especial e Libras, poderá haver programas ou projetos com carga horária de 90 h, ou então 180 h, ou divididos em três etapas para ter 270 h, então seria uma carga horária suficiente que possibilita trabalhar de forma mais aprofundada as temáticas sobre Educação Especial.

4.2.2.4. Categoria IV – Oferta de cursos de formação continuada na área da inclusão pela instituição para a melhoria da formação docente

De acordo com o discurso de vinte e cinco sujeitos participantes, percebemos que estes trazem convicções de que a universidade ainda não promove uma formação de professores para trabalhar numa perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência, sendo necessário melhorar a formação docente dentro da instituição.

Creio que eu vá procurar uma especialização, fazer um curso de libras, quem sabe futuramente os cursos que são oferecidos pelo CAP/DV, e procurar, se no caso eu

chegar a dar aula. Deveria ter palestras, reciclagem, até mesmo com os professores da área, a gente da biologia a respeito de acessibilidade, a respeito de inclusão social, é a respeito da inclusão do aluno com deficiência. (AB1)

Eu acho que é, primeiramente mesmo, formação continuada, eu acredito que seja. (AB2)

Você tem que ter uma formação a vida inteira, buscando, a vida inteira tentando encontrar alternativas, ou uma forma sei lá mais, até mais lúdica para o aluno entender porque são conteúdos difíceis, é biologia, física. (AB3)

Se eles me preparassem mais pra isso, talvez eu soubesse lidar com isso quando eu saísse da universidade. (AB4)

Para você lidar com esse público, você teria que ter uma formação mais completa a esses assuntos. Para os futuros professores que queiram mesmo é atuar nessa área, eles deveriam buscar uma especialização, porque o curso em si, a formação ela já, ela já é uma base pra tudo, então, pra lidar com esse público, você teria que ter uma especialização melhor. (AB5)

A base que temos aqui não é o suficiente para chegar em uma sala e saber dar aula para um aluno com deficiência. Agora cabe também ao aluno tentar conseguir fazer isso, aprender um pouco mais sobre libras, um pouco mais sobre trabalhar com os alunos cegos e etc. (AB6)

Fazer uma especialização ou mesmo no dia a dia né, para poder atuar, mais dizer que temos uma formação para isso não temos. (AB7)

Acho que, ela pode colocar cursos específicos para essa área, como a formação continuada. (AB8)

Eu acho que se por um acaso eu for para a rede básica dar aula, eu provavelmente iria procurar um curso de extensão ou algum aprimoramento para poder lidar de forma adequada com o público que é portador de alguma deficiência, algum transtorno, alguma coisa, eu acho que é isso, porque eu acho que na graduação não somos preparados para isso. (AB9)

Acho que deveria ter mais cursos voltados para a área, oferecendo minicursos, palestras também para os futuros professores além da disciplina. (AB11)

Acredito que se oferecesse assim cursos por exemplo, libras, cursinhos de libras, essa questão que você falou de materiais adaptados, é cursos mesmo, principalmente para formação dos professores, para orientar e ensiná-los como agir em determinados momentos. (AF3)

Os professores teriam que tentar buscar algum conceito para poder aplicar durante as matérias, tentar até poder ajudar os alunos, porque senão partir deles, os outros alunos também não vão ter interesse, então no caso aí vai precisar ter até um feedback do professor com a própria formação, seja continuada ou até fora do seu curso. (AF4)

Eu acho que eu não vou tá apta, porque eu ainda não tive a formação, a preparação adequada, então provavelmente se eu for, eu vou ter muita dificuldade, eu não vou saber como agir com um aluno autista, como que eu vou me comportar com ele, quais são as atividades que eu vou ter que elaborar com ele, isso daí eu vou ter que ter toda uma capacitação. (AF5)

Muitas vezes os cursos de Licenciatura são isso, não formam educadores, formam bacharéis muitas vezes, e aí a maioria de nós não saímos daqui preparados nem para lidar com aluno que não tem uma deficiência física, que não tem uma deficiência intelectual. Eu acho que, é isso aí, acho que tem que iniciar daqui, dos próprios professores terem essa conscientização, eles mesmos não são preparados para isso, então nós saímos daqui despreparados para a realidade que vamos encontrar nas escolas públicas, particulares. Então, se ofertasse mesmo cursos para esses professores, não sei se de forma obrigatória, mas que eles estivessem no currículo isso. (AF6)

Tem que ter cursos de pós-graduação aqui na Ufac mesmo, cursos de extensão aqui na Ufac, para os próprios professores que já são professores também, e na grade curricular dos cursos. (AF7)

Aumentar o número de cursos voltados pra essa temática. Além de acrescentar os cursos, é no caso não só para os professores daqui, no caso para os que vão sair, é formação continuada aberta mais ao público também. (AQ1)

Acho que de modo geral poderia ser um pouco mais efetiva esse ensino dentro da universidade. Procurar outros cursos fora daqui que contemplasse essa área para a

gente conseguir aplicar o nosso conteúdo com grau de satisfação melhor para o aluno para que conseguisse aprender. (AQ2)

Mais cursos, muitos mais cursos, porque a gente tem muito o de Libras, mais não tem o outro, o Braille, que eu fiz até no curso de matemática, eu gostei muito. (AQ5)

Oferecer cursos extensivos. (AQ8)

Então, eu acho que para estar um pouco mais apto, eu ia precisar fazer um curso fora da universidade, porque eu acredito que a universidade não prepara prontamente. É acrescentar mais cursos que sejam voltados para essa área, mais ela poderia também oferecer depois da formação que fosse de fácil acesso aos professores fazerem uma especialização, voltado para essa área. (AQ10)

Não. Como eu te falei, é insuficiente para contemplar os requisitos, aí cabe ao profissional procurar se informar, fazer cursos e no caso aí já seria curso de formação continuada. (AQ11)

Acho assim que deveria haver mais cursos, porque se não fosse essa matéria aí, a gente não tinha nada. É, agora o certo mesmo não tem, se você quiser você tem que ir atrás de mini curso por aí, e eu acho que é errado, era para ter aqui dentro, porque a gente era para sair formado e pronto, então era para ter aqui, ter a máquina, te ensinar o braille, te ensinar a usar, te ensinar a escrever, porque se eu tiver um aluno agora eu não vou saber a escrever. Eu sei usar algumas coisas mais vou ter que ir atrás de cursos por aí. Então dar um jeito de enfiar um curso desse dentro de todos os cursos, enfiar uma matéria própria para aquilo. (AQ12)

Libras eu acho que deveria ser oferecido um curso voltado para nossa área, então eu acho para a universidade seria mais fácil ela oferecer cursos no horário do contra turno por exemplo: a tarde, no período das férias, é seminários, essas coisas. (AQ13)

Ninguém fica apto com uma disciplina de 60 horas, o sujeito tem que procurar novas formações, outros cursos, eu quando eu termino a disciplina eu sempre pergunto pros meus alunos qual, como que ficou a expectativa e a realidade, quando eles começaram a disciplina e agora quando eles terminam, e alguns deles sempre falam, eu já tenho duas alunas desse semestre que disseram que já se matricularam numa pós em educação especial, então sempre pergunto porque eu acho legal quando eu escuto isso, significa que a disciplina deu a eles um direcionamento inclusivo para a profissão, eles vão procurar a partir da disciplina, então é, apto ninguém estar, somos eternos estudantes e principalmente nessa área da perspectiva da educação inclusiva, precisamos estar sempre buscando porque sempre tem coisa nova aparecendo. (PFEESP1)

Pensamento inclusivo e crítico. Eu acredito que a crítica ela precede qualquer formação. Principalmente na condição que a gente vive no país. A gente está vivendo a curricularização da extensão, é um desafio de colocar 10% em primeiro lugar os professores entenderem o que é fazer extensão, porque em geral se confunde com pesquisa ou ensino, então eu acho que a gente tem a oportunidade de botar em prática e a instituição mais uma vez: tem que fomentar e promover programas de extensão, inclusive para ensinar o que é extensão, e isso inclui é, a inclusão, a comunicação, e todo o nosso propósito aqui dentro. (PIEQ)

Percebemos que as sugestões para a melhoria da formação foram as mais diversas possíveis. Dentre elas podemos apontar que a instituição deve oferecer capacitação aos professores formadores com a implantação de formação continuada na área da educação especial. Isso confirma o que afirma Tardif (2000):

Tanto em bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evoluídos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2000, p. 7).

Assim, a partir dos discursos dos entrevistados, percebe-se que a formação inicial não fornece base suficiente para formar professores capacitados para desenvolver um trabalho eficaz, principalmente na educação inclusiva de pessoas com deficiência. Concordamos, então, com Pletsch (2009) quando afirma que:

Essa é uma questão bastante preocupante porque o processo de inclusão escolar (...) está sendo implementado no país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores não contempla essa nova realidade. Em consequência, os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da escola aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos incluídos e aos demais agentes participantes (PLETSCH, 2009, p. 149).

Portanto, para melhorar a formação de professores, a instituição deve investir em cursos de formação continuada para toda a comunidade acadêmica, pois como colocado por Libâneo (2004):

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciências das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrenta-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Nóvoa (2002, p. 23) complementa que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Isso reforça que a formação é construída coletivamente por meio das experiências do dia-a-dia.

Percebemos que os docentes de disciplinas específicas desses cursos são a maioria bacharéis, não receberam formação nem sequer em educação. Regiani e Mól (2013, p. 125) destacam que: “os docentes universitários nem sempre estão preparados para atuarem como mediadores do conhecimento e, raramente, assumem posturas reflexivas em suas atuações didáticas”. Para tanto, vimos que a Ufac já realiza a Esfor, proporcionando formação continuada com diversas temáticas, sendo necessário que se proporcione capacitação especificamente para a inclusão a esses docentes visto que essa é uma das barreiras imposta pela instituição. Portanto, para a instituição oferecer uma formação adequada, deve garantir a formação de professor com uma postura reflexiva, ou seja, que possa ter consciência da sua prática, buscando sempre por soluções nas tomadas de decisões e sempre reinventando a sua prática (VIVEIRO, BEGO, 2015).

4.2.2.5. Categoria V – Importância e ampliação do NAI na instituição

Segundo a percepção de sete entrevistados, estes trazem relatos de que o NAI, é de fundamental importância para o fortalecimento da temática dentro da instituição:

Como nós temos já o NAI, que é o núcleo de inclusão, eu acho que ele já trabalha bem, mais acho que precisa de um número maior de pessoas trabalhando, tem um número que não é tão grande, pessoas mais capacitadas trabalhando, nós temos bons profissionais aqui, mais acredito que deveriam ter mais profissionais na área. (AB1)

Aqui na universidade já tem o NAI que trabalha com isso, então acho que aí tem que partir mesmo dos professores, tem que partir da conscientização dos professores mesmo. (AF5)

O NAI aqui dentro, é muito difícil o professor levar, conversei com uma turma que já se formou, eles nem sabiam que tinha aqui dentro, fiquei sabendo agora por uma professora. (AQ4)

Eu acho que tem um atendimento bom no momento, já foi pior, mais agora tem bastante, que nem o NAI que atende bastante esse tipo de pessoas, eu acho que eles estão sendo bem assistidos, eu não tenho assim ideia do que poderia fazer. (AQ12)

Eu penso que a universidade ela pode ampliar, dar mais condições também ao NAI, o NAI ele ajuda muito, o NAI ele trouxe a universidade um novo tempo também nessa perspectiva, e o NAI oferece cursos para técnicos, para professores e oferece para os alunos, mais eu acho que tudo isso pode ser ainda mais ampliado, ainda mais disseminado, investimento nessa área nunca é demais, por ser um momento em que estamos vivendo mesmo essa inclusão, de pessoas com deficiência nas universidades, nas escolas. (PFEEESP1)

Já tem o próprio NAI que desde 2008 vem trabalhando nessa perspectiva, em seminários, colóquios, palestras, oficinas, debates. Os próprios cursos de extensão, então a universidade de uma certa forma ela já vem ajudando, mais é um trabalho ainda de formiguinha, em que precisamos ainda buscar outros meios, formas de sensibilizar essa clientela. Mas assim, em prol dos cursos de extensão que estão sendo oferecidos, então você ver que geralmente quem nos procura são mais aquelas pessoas que já trabalham na área, e alguns alunos que já são sensibilizados pela disciplina que também já vem interessado. (PFEEESP2)

Eu acho que em primeiro lugar a gente tem que ter o reforço no apoio institucional, eu vejo o NAI como extremamente necessário mais insuficiente o investimento pela demanda, eu acho que junto disso tem que ter uma aproximação desse núcleo com os professores, a instituição tem que proporcionar isso, eu acredito que isso vem de cima, então seria muito mais fácil a instituição determinar do que nós conseguirmos o consenso de todos através de fóruns de discussões, então eu começaria nesse sentido. (PIEQ)

Os relatos são bastante motivadores, pois os sujeitos (AF5, AQ12) reconhecem que com a implantação do NAI, houve uma melhoria significativa com relação ao atendimento e a difusão mesmo que lentamente com relação a temática dentro da instituição. O NAI exerce um papel fundamental na instituição pois é responsável por:

(...) dar suporte técnico e didático-pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, na UFAC e tem como objetivo promover a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, na instituição, através de atendimento às suas dificuldades, de natureza didático-pedagógica ou de acessibilidade (MORAES, BEZERRA e ARAÚJO, 2009).

Mas (AB1, PFEESP1) relatam que ainda deve haver uma ampliação e incentivo por parte da instituição, com a contratação de pessoal qualificado, uma melhor estrutura e uma maior divulgação, para sensibilizar os professores formadores, pois como relatado por AQ4, os professores em suas aulas não levam os discentes para conhecer o núcleo, isso deve ocorrer por falta de conhecimento do trabalho que é realizado por tal.

Vemos no relato do PFEESP2 que o NAI vem a cada ano realizando ações para efetivar a inclusão dentro da instituição, dentre estas podemos citar cursos de extensão de: Libras (básico, intermediário e avançado), Braille; Cursos de capacitação para servidores: curso de Libras, curso de como atender o aluno com deficiência visual na universidade; Seminários; Colóquios; Oficinas; Debates; Palestras; Disponibilização de Monitores e intérpretes de Libras para os acadêmicos com deficiência.

Podemos destacar também a fiscalização e reivindicação por adequações arquitetônicas nos prédios; Orientação e mobilidade; Serviço de Fisioterapia e Fonoaudiologia; Adequações curriculares nos PPCs dos cursos; Apoio na aplicação de provas em concursos públicos.

Pelo exposto, podemos afirmar que o NAI é um núcleo potencializador para efetivar e ampliar as ações afirmativas dentro da universidade, mas deve haver uma valorização e incentivo por parte dos professores e da administração superior.

4.2.2.6. Categoria VI – Iniciativas que facilitam o trabalho dos futuros professores para atender a inclusão

Conforme podemos perceber no discurso de dez entrevistados, os sujeitos relataram que se retirasse do currículo as disciplinas *Fundamentos da Educação Especial e Libras*, a única disciplina que trabalha algo relacionado a inclusão de pessoas com deficiência é a de Instrumentação de Ensino, do curso de Licenciatura em Química.

As disciplinas de instrumentação, que os professores passavam com o objetivo já de abordar todo um, toda a diversidade presente na sala. (AQ1)
Agente teve uma disciplina que trabalhava com isso, tipo é a metodologia de como o ensino de Química é se adaptar a essas questões de deficiência, Instrumentação de ensino. Ela dava uma temática que oferecia recursos que poderíamos trabalhar com alunos com deficiência, as outras matérias que são específicas do curso elas só tratam do conteúdo, elas não tratam em nenhuma versão para ensino com deficiência, cego, ou alguma coisa assim, surdo nem nada, então é isso. (AQ2)
Apenas uma disciplina. Instrumentação de ensino. (AQ3)

A única disciplina que eu ainda posso te falar é instrumentação de ensino, que a professora citava, ela trazia um pouco a questão, mais sucinto. Mas ela citava um pouco a forma como você poderia as vezes, algumas moléculas como você poderia fazer elas, a questão do material, fazer adaptação toda. (AQ4)

Só teve instrumentação de ensino que a gente trabalhou um pouco, bem no começo mesmo. (AQ5)

A instrumental dois, ela abordou bastante a inclusão, mais as outras disciplinas não tiveram uma abordagem maior. (AQ6)

A de instrumentação eu acredito ser a única disciplina específica que trabalha quanto a metodologias de como incluir, de como produzir certos materiais para está utilizando com alunos que requerem esse trabalho diferenciado. (AQ7)

Durante a minha formação, a docente que mais procurou é, como é que vou dizer, relacionar o ensino de química voltado a inclusão foi da, os conteúdos dados pela nossa professora de instrumentação de ensino de química II. Ela sempre procurava voltar o conteúdo de Química, procurar maneiras para que ele seja adequado a pessoas com necessidades especiais. (AQ9)

Assim, dependendo da instrumentação que era, tinha um assunto de química específico, que tínhamos que desenvolver a aula, aprender a desenvolver a aula, tanto para alunos é, digamos normais, como para alunos com necessidades especiais, tínhamos que desenvolver aula, tinha que preparar uma aula que atendesse todos os alunos. (AQ10)

Teve professores que fizeram trabalho com a gente durante o período de formação, disciplina de química mesmo direcionado para essa área, acho que teve uma disciplina apenas que abordou isso, assim efetivamente aqui, que vimos claramente que ela procurava trabalho nesse sentido, foi até a disciplina de instrumentação, foi a um. (AQ11)

Como quando tu vai fazer um uma titulação ou experimento de PH, ácido, base para o aluno com deficiência visual, por exemplo, tivemos mini curso e vários exemplos que a professora passou de como poderíamos abordar, estudamos bastante isso. (AQ12)

Vimos, então, que essa é uma iniciativa que parte do interesse do professor incluir essa temática na disciplina a qual está ministrando, pois como vimos nos PPC do curso de Química, não é contemplada a temática no conteúdo programático da disciplina. Essa iniciativa ocorre pelas dificuldades com experiências passadas que estes docentes sentiram ao trabalhar com alunos com deficiência, permitindo refletirem e mudarem sua prática pedagógica a fim de buscar mudanças para formar professores com o mínimo de experiência para trabalhar com este público.

Nesta mesma categoria, verificamos que os professores da disciplina *Fundamentos da Educação Especial* relataram que é importante colocar os alunos em contato com temas sobre inclusão para que possam desenvolver metodologias diferenciadas, isso é muito bem explicado por Vilela-Ribeiro e Benite (2011, p. 128) quando afirmam que “formar melhor os professores de ciências significa fornecer a eles o mínimo de condições necessárias para pensar sua prática docente”.

Eu tive um aluno da Química que ao fazer um trabalho sobre adequação curricular, ele trouxe umas moléculas, um trabalho muito mais visual, ele demonstrou para a turma, como poderia trabalhar aquele conteúdo com os alunos na turma, tendo um

aluno com deficiência naquela classe. Então ele teve oportunidade de ver que não precisa grande coisa. Recentemente um aluno da Física ele também fez uma demonstração de uma fórmula utilizando uma seringa e aí ele fez a experiência na sala de aula. Então assim, damos ali uma base muito superficial para eles entenderem que o que precisa ser levado para a sala de aula é uma metodologia diferenciada, mais a carga horária da disciplina ela é muito curta pra isso tudo né. Nós temos que aprender a olhar diferente, é o nosso olhar que tem que ser diferente, é a nossa metodologia que tem que ser diferente, e a formação dos futuros professores ela precisa. (PFEESP1)

Agora ministrando a disciplina de didática, como eles tinham que fazer um plano de aula, coloquei todos para ter uma abordagem inclusiva. A disciplina de didática aplicada, então como eu tinha alunos de história, de educação física, de química, de física, da geografia, então cada um fez um plano dentro da sua área, mas focando algo da educação especial, fazendo alguma adaptação. Então todos tivessem esse olhar diferenciado. (PFEESP2)

Os professores relataram algumas alternativas de como o formador de formadores podem trabalhar durante as disciplinas. Isso demonstra que não podemos somente dominar os conteúdos específicos de nossa área de formação, deve-se refletir e pensar a melhor maneira que devemos repassar aqueles conteúdos (GONÇALVES, 1998).

4.2.2.7. Categoria VII – Dificuldades proporcionadas pela instituição durante a formação

De acordo com a percepção dos participantes, pudemos verificar quais as dificuldades são encontradas durante a formação para proporcionar uma perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência dentro da instituição. Conforme relataram dezesseis entrevistados, uma das dificuldades presente na formação é relacionado a questão de aliar a teoria à prática com situações que envolvam a educação de pessoas com deficiência.

Acho que faltou um pouco mais de prática na questão de como trabalhar com um tipo, porque é muito comum você encontrar um surdo, alunos cegos, mais tem outros tipos de deficiências que eu acho que elas são mais difíceis de lidar. É, eu acho que tinha que ser mais práticas pelo menos uns dois períodos assim acompanhando, um com a parte mais teórica e outro com a parte mais levando para a realidade. (AB3)

Eu acho que eles poderiam trazer um pouquinho para a realidade, como eu poderia dizer, nos colocar em uma sala que tenham esses alunos, esse público. (AB5)

Em quatro anos estudei só uns três meses sobre educação especial e foi muito teórico, não tivemos nada prático, durante a graduação nessa área só teve uma disciplina que trata disso durante os quatro anos, é uma disciplina muito teórica, só em texto e em discussões, falta prática, acho que você poderia ir na escola, observar tudo. Ou seja, atividades mais práticas, instituir um estágio só pra isso, porque temos um estágio só para experimentação, porque não um estágio só pra educação especial eu acho bem legal. (AB7)

Não tivemos aula prática, não fomos até a escola, estava programado para irmos até a sala de multimeios e a gente não foi fazer essa visita. Eu acho que faltou mais a prática mesmo, ir para a escola, nos nossos estágios, a gente não lidou com esse tipo de aluno, eu acho que seria bom, se tivéssemos ido para uma sala com alunos deficientes no caso, e trabalhado com eles, porque já seria um primeiro contato. (AB8)

É, pouca disciplina, eu acho que deveríamos ter um estágio com esse público, principalmente isso, que é a prática. (AB9)

Se tivesse algo mais, práticas, ou uma disciplina específica para investigar, ter a prática, nisso nas escolas para chegar mais perto da realidade seria bem melhor. (AB10)

Eu queria que tivesse só um pouco mais oficinas ou alguma coisa para que pudéssemos realmente interagir, porque como foram mais as aulas teóricas só falando os tipos de deficiência e o que que a gente poderia fazer. (AF1)

Vejo que a universidade ela deveria trazer o aluno mais a realidade, o discente a realidade da inclusão e vivenciar isso de forma que ele saiba ter contato com pessoas que ele conviva com essas pessoas e quem sabe até mesmo aprender com elas, então eu vejo nesse sentido. (AF2)

A gente tem conhecimento, tem um pouco de conhecimento a respeito dessa área e das crianças, das pessoas com deficiência com necessidades especiais, mais só que na prática a gente não vai, e não tem como agente ter certeza se vai ter um aluno assim ou não, e como vai ser, porque uma coisa é na teoria, outra coisa é na prática. (AF3)

Eu vejo que na parte teórica na época que eu fiz Fundamentos da Educação Especial realmente é muito boa, é excelente e levando para o lado do primeiro ao quarto ano ela é bem trabalhada na prática, já levada para o ensino médio, aí já começa a complicar as coisas. (AF4)

Eu acho que, novas práticas, acho que mais em relação a isso mesmo. (AQ3)

Não temos uma prática de como na faculdade como seria isso na realidade, deveria ter uma prática, um exemplo é o estágio, a gente tem uma prática para ensinar alunos “que não tem nenhuma deficiência”, minha proposta seria haver, não só de a gente saber as leis e tal, de como incluir, mais de ter uma prática referente a de como realmente ocorre na realidade em sala de aula. (AQ6)

Acho que fica carente nisso, do contato mais para verificar o quão é, na prática, verificar na prática como que tá funcionando e ter o nosso próprio conceito, porque na teoria a gente sabe, mais na prática é sempre bom dar uma verificada um pouco mais criteriosa. E o que acontece, vimos uma série de materiais e de até como produzir esses materiais, eu acho que a universidade ela poderia trabalhar um pouco isso, de dar acesso, ter essa condição de tentar preparar alguma coisa diferenciada para melhorar. (AQ7)

Talvez, ter o curso onde pudéssemos participar diretamente com eles, por exemplo: naquela matéria aí traz eles para estar em contato com a gente, eles ensinam para gente e agente ensinava para eles. (AQ12)

Você ver muito teoria, fatos históricos, essas coisas, mais a prática não acontece, você tem o contato com aluno deficiente, eles falam como que você vai trabalhar mais não te colocam naquela situação, então você faz, digamos uma suposição, sendo que quando você vai trabalhar a realidade é outra, muitas das vezes não acontecem como você acharia que acontece, então acho que ela é importante mais não é suficiente. Então eu acho que durante a formação deveria ter esse contato, enquanto você está aprendendo, durante a sua formação você vai aprender a atender essas pessoas e aí quando você for trabalhar você já sabe que eu pelo menos eu tenho uma dificuldade de chegar numa pessoa que precisa da minha ajuda e eu não sei como ajudá-la, porque é difícil você trabalhar com pessoas deficientes. E também é que nos estágios, colocasse a gente para trabalhar realmente com essa situação, durante os estágios. (AQ13)

É necessário, portanto, não somente a formação teórica, mas também situações práticas. “A formação teórica e a prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar transformações do ensino” (ALVES, 2012, p. 28). E Libâneo (2004) reforça ainda que:

A profissão do professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como

atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 230).

Durante a formação devem ser proporcionadas situações conflitantes para que os alunos experimentem de maneira prática a realidade que está presente nas salas de aula das escolas.

Continuando ainda na mesma categoria, cinco entrevistados relataram que existem barreiras comunicacionais e atitudinais dentro da instituição. Por barreiras atitudinais entende-se aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito.

Também existe a heterogeneidade de interesses da turma, ou seja, são reunidas várias turmas de cursos diferentes para estudarem a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, isso dificulta o aprofundamento dos conteúdos direcionados para determinada turma.

Acredito que seja ouvir pessoas mesmo, o cotidiano da família desse aluno deficiente que está sendo englobado, porque acho que o aluno em si ele engloba outros fatores, principalmente esse tipo de aluno, então acho que tem fatores, principalmente esse tipo de aluno, então eu acho que tem que conversar com a família, tem que conversar com os colegas, tem que ter, tipo uma educação inclusiva mesmo, eu acho que esse é o pontapé de tudo, é inclusão mesmo, mencionar ele dentro da sala de aula. (AB2)

Tem que haver uma conscientização no colegiado do curso, mesmo que eles estão lidando com alunos que vão ensinar, com alunos que vão passar conhecimento, e esse conhecimento não pode ser passado de qualquer forma, você tem que ter uma atenção desde os alunos que não tem deficiência, mas que também cada um aprende no seu ritmo com os alunos que tem deficiência. Então a Universidade tem que buscar conscientizar o colegiado do curso, principalmente os cursos de licenciatura. (AF1)

Os professores eles são bem fechados enquanto a isso, acho que nenhum professor ele acha que vai receber um aluno com deficiência, eu acho que ele pensa que nunca vai ter isso na frente dele. (AF4)

Eu já dei aula na Química, mas geralmente como são poucos alunos, eles agregam os alunos de Química, com história, ou com outros cursos de licenciatura, então não tem como trabalhar um conteúdo específico com aqueles alunos, porque está todo mundo junto e misturado não tem como a gente as vezes saber separar. O que ainda emperra mesmo, mais é a questão das barreiras atitudinais nesse caso de algumas pessoas. (PFEESP2)

Acredito que precisamos reforçar o diálogo, e a instituição tem o papel de em primeiro lugar, reforçar a comunicação e as diferentes formas de linguagem dentro da instituição, porque eu sinto muita falta aqui na universidade. Não temos uma comunicação efetiva e sistemática, muito menos sistêmica, você fica sabendo atrasado ou poucos ficam sabendo e a gente não entende direito porque, então eu penso nesse sentido, que a instituição tem um papel é, motivador, um papel inicial muito importante, e que com um posicionamento claro da instituição eu acho que professores, técnicos e estudantes já com certeza progridem mais na sua formação porque a instituição não apresenta confusão, fato que não é bem assim hoje. (PIEQ)

Isso reforça que dentro da universidade ainda existem muitas formas de exclusão para com as pessoas com deficiência:

Falta-nos ainda o rompimento de algumas barreiras, especialmente, no que diz respeito às relações humanas, principalmente quebrar as resistências de muitos professores que teimam em não aceitar que um aluno cego possa estudar Química, por exemplo. Dessa forma a sensibilização da comunidade acadêmica e o estabelecimento de espaços de diálogos a respeito das condições humanas e da cultura da inclusão se constituem no grande desafio que teremos que enfrentar se queremos conquistar cada vez mais adeptos defensores da Inclusão no ensino Superior (BEZERRA; MARTINS, 2010, p. 13).

Portanto, precisa haver um diálogo com todos os envolvidos no processo: pais, colegas de classe, professores, coordenação, afim de procurar formas de eliminá-las por meio da conscientização, a sensibilização e a informação.

Ainda na mesma categoria, oito entrevistados afirmam que está havendo uma grande desvalorização na profissão docente, isso é muito ruim, pois acaba forçando a instituição contratar professores muitas vezes com formação inicial em bacharelado, causando assim certa dificuldade em formar professores com pensamento inclusivo dentro dos cursos.

Primeiro que eu não queria dar aula, estou formando sem querer dá aula. (AB3)

Os professores que aplicam as disciplinas específicas eles são biólogos, biólogos bacharéis e não licenciados, eu acho que dificilmente eles vão se preocupar com isso. Na verdade eu não quero nem atuar na área, não sei se eu vou lecionar. (AB4)

Primeiro que, os alunos queiram ser professores, acho que é um dos grandes problemas da licenciatura, as pessoas não entram com vontade de serem professores e saem com menos vontade ainda, então na minha sala é um exemplo, ninguém quer ser professor. Acho que ela deveria investir em professores, porque assim, apesar de eu ter tido uma professora muito boa, ela mesmo disse que ela não se formou para isso, ela é formada em física, fez uma especialização em educação especial, não estou desmerecendo a especialização dela, mais acho que assim, deveria ter professores realmente pesquisadores da área, com mestrado, doutorado, então eu acho que a formação é importante. (AB7)

Vontade de ser professor não, mas se for necessidade a gente vai. (AB8)

Não quero ser professor. (AF5)

Se ofertasse curso para esses professores não sei se de forma obrigatória, mas que eles estivessem é no currículo deles isso, porque muitos deles são formados é em bacharel, aí vem para o curso de licenciatura, então eles não têm nem a base, se nós que somos formados em licenciatura não temos. (AF6)

Tem também a desvalorização do professor que as vezes ele faz o trabalho de um especialista nisso e acaba não ganhando por isso, então eu acredito que abarca tudo. (AF7)

Acredito que, independentemente de você ter demanda em sala de aula, é, nosso curso, no caso da química, forma professores, é um curso de licenciatura, então eu acho fundamental, eu como professor eu me cobro, já que a instituição não tem uma capacitação para a gente que não tem formação na área, como no meu caso, eu sou bacharel, e eu entrei num curso de química licenciatura, o concurso, o edital me aceitou e eu senti somente a necessidade e o estímulo de correr atrás quando eu comecei a lecionar, porque eu não tive formação, mas eu acredito que isso é muito variável, porque eu tive o estímulo, eu corri atrás, e bem ou mal, eu estou tentando, estou me esforçando, me formando informalmente, mas eu acho que nem todo mundo tem esse perfil. (PIEQ)

Isso é um reflexo do que ocorre nos cursos de licenciatura, pois os discentes chegam empolgados durante os primeiros semestres dos cursos, mas conforme vão conhecendo a rotina da profissão ficam desmotivados, ocorrendo então à desvalorização da profissão. Sobre este aspecto Feltrin (2007) destaca que:

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de culturas e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação (FELTRIN, 2007, p. 23).

E de acordo com Aranha (2006), para que esse cenário mude:

A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos destes cursos (ARANHA, 2006, p. 43).

E para concluir, dois entrevistados relataram que deve haver a contratação de mais profissionais especializados na área da educação especial e que se possível tivesse dois professores na mesma sala para facilitar o trabalho com os alunos com deficiência.

Acho que contratação de mais profissionais adequados a ensinar os alunos de licenciatura, como atuar com os professores, com os alunos. (AB6)
Às vezes você pode ter trinta e nove alunos, sendo que tem dois deficientes e fica um pouco complexo de trabalhar com esses dois, então precisaria ser um professor até extra no caso, e a gente trabalha dentro da sala de aula, ficaria um pouco complicado. (AF4)

Os relatos são semelhantes ao que Bueno (1999) sugere, que para o modelo inclusivo de educação a formação deve ser de dois tipos: os professores Generalistas e os Especialistas. Os professores Generalistas são os que possuem licenciatura e são responsáveis pela sala de aula regular possuindo algum ou nenhum conhecimento sobre inclusão. Os Especialistas são licenciados e capacitados especificamente na área da educação especial, responsáveis por desenvolver um trabalho em parceria com os professores generalistas com orientações, apoio e suporte. (OLIVEIRA, et al. 2011)

Os resultados da pesquisa apontam que os cursos de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) oferecem o mínimo de formação específica prevista em lei para os futuros

professores lidar com a diversidade. Vimos ainda, que isso gera uma carência na formação dos futuros licenciados. Portanto é necessário haver discussões sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência desde o ingresso dos estudantes na formação inicial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que formar professores de ciências preparados para realizar um ensino na perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência ainda é uma tarefa muito complexa, uma vez que essa formação depende de investimento, tempo e esforço das pessoas que participam desse processo.

Os resultados da presente pesquisa apontam que temos uma carência nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências (Biologia, Física e Química) de disciplinas relacionadas a inclusão de pessoas com deficiência na Ufac. Ou seja, as disciplinas sobre educação especial que constam nos PPCs dos cursos são para atender somente a uma exigência legal das políticas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Infelizmente, as universidades muitas vezes só fornece aquilo que é exigido, ou seja, atende-se à legislação, mas essa legislação não atende à necessidade imposta pela sociedade. As instituições de formação não estão garantindo os saberes pedagógicos que os futuros professores necessitam. Os cursos de licenciatura em Ciências analisados ainda não contemplam uma completa formação docente para atender uma perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência.

Algumas alternativas foram apontadas pelos participantes para tentar sanar essa carência na formação na universidade:

- a) Ampliar as ações do Núcleo de Apoio à Inclusão, pois o núcleo é de fundamental importância para a difusão desta modalidade de ensino, visto que muitas das vezes os próprios professores não conhecem a finalidade deste;
- b) Investir em formação continuada de professores com foco na temática, pois isso proporcionaria um aprimoramento da formação com vistas a desenvolverem metodologias específicas para este público;
- c) Reformular e ampliar os PPCs dos cursos de licenciatura em ciências (Biologia, Física e Química) inserindo disciplinas que coloque os alunos para vivenciarem situações práticas de como trabalhar com alunos com deficiências em sala de aula. Ou seja, não limitar a disciplina Fundamentos da Educação Especial em apenas um período, possibilitando se estender por mais períodos aumentando sua carga horária. Ensino de Libras e Braille nos PPCs dos cursos.
- d) Incluir no currículo das disciplinas de instrumentação de ensino trabalhar metodologias especificamente para ensinar alunos com deficiência. Essas são possibilidades que podem ser colocadas em práticas através da Curricularização da

Extensão, que vai proporcionar aos professores criar espaços para abordar e ampliar a temática de forma transversal;

- e) A criação de um Estágio Supervisionado especificamente na área da educação especial para colocar os alunos a situações práticas que serão enfrentadas.

Sabemos que o assunto é polêmico e não se esgota com a presente pesquisa. Aqui, traçamos a realidade específica da Universidade Federal do Acre. Outros estudos precisam ser desenvolvidos tomando como campo outras instituições de formação superior para, numa perspectiva comparativa, termos o quadro geral da formação de professores de ciências numa perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

Título: Ensino de Ciências Inclusivo na Ufac

Sinopse descritiva: A página da web fornece notícias, sugestões, cursos, publicações da Ufac e de outras instituições que discutem ensino de ciências na perspectiva da Educação Especial dentre outros. Também traz um fórum de discussões no qual é possível formar uma rede de colaboradores para discutir sobre formação de professores de ciências numa perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Autor discente: Fernando Neri de Arruda

Autor docente: Anelise Maria Regiani

Público a que se destina o produto: Docentes e Discentes da Educação Básica e Superior de Instituições Pública ou Particular e demais interessados.

URL do Produto: <http://fernandoufac.wixsite.com/cienciasinclusivo>

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. D. **Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul**. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 167 p., 2005.
- ALVES, I. K. **A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 70 p., 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. L. D. A. **Filosofia da Educação**. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. **A Formação Docente Na Universidade: Ensino, Pesquisa E Extensão**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo**. Documento final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional dos Profissionais da Educação. Florianópolis, 2002.
- AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de Ciências e Formação de Professores: diagnóstico, análise e proposta**. Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Manaus, 163 p., 2008.
- AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: Trajetória e Perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BANDEIRA, H. M. M. **Formação de Professores e Prática Reflexiva**. Piauí, 2010.
- BANDEIRA, S. M. C. **OLHAR SEM OS OLHOS: Cognição e aprendizagem em contextos de inclusão – estratégias e percalços na formação inicial de docentes de matemática**. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Pólo: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Rio Branco, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BASSO, S. P. S.; CAMPOS., L. M. L. **O Ensino de Ciências e a Educação Inclusiva: A Formação Inicial em Debate**. II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. [S.l.]: Unesp. 2014. p. 9395-9405.
- BENITE, A. M. C. et al. Formação de Professores de Ciências em Rede Social: Uma Perspectiva Dialógica na Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 9, n. 3, 2009.
- BERTALLI, J. G. **Ensino de Geometria Molecular para Alunos com e sem Deficiência Visual, por meio de Modelo Atômico Alternativo**. 2010. 70 p. Dissertação de Mestrado – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/268/cursoId:94>>. Acesso em: 24 set. 2011.
- BEZERRA, M. L. E. **Inclusão De Pessoas Com Deficiência Visual Na Escola Regular: Bases Organizativas E Pedagógicas No Estado Do Acre**. Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, 310 p., 2011.

BEZERRA, M. L. E.; MARTINS, J. D. L. **Atendimento Educacional aos Alunos com Deficiência Visual na UFAC**. Puc – Minas, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 - LDBEN**. Brasília: Ministério da educação, 1961.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 - LDBEN**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Portaria Nº. 1.793, de Dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 - LDBEN**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Resolução Nº. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2002.

_____. **Decreto nº 5.626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.046, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000**. Brasília: Casa Civil, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Documento Orientado Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu**. Brasília: [s.n.], 2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: [s.n.], 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso: 25 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: CNE, 2015.

BUENO, J. G. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, p. 22-28, 1999.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** um estudo em universidades e centro universitário de SANTA MARIA – RS. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 127 p. 2007.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** In: Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 20 set. 2016.

COSTA, N. L. D. **A Formação do Professor de Ciências para o Ensino da Química do 9º ano do Ensino Fundamental – A Inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias. 2010.

CUNHA, M. I. D. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, July/Sept 2013.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola:** quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FIGUEIREDO, R. L. **Ações Afirmativas: Uma Política de Inclusão no Ensino Superior.** Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 54 p. 2012.

FIGUEIREDO, R. V. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. O desafio das diferenças nas escolas.** MANTOAN, M. T. E. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FIORIN, B. P. A. Universidade: adaptação e aprendizagem. In: PAVÃO, S. M. D. O. **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior.** 1ª. ed. Santa Maria: PRE, pE.com, 2015. p. 208.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, S. N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: D., R. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 161-181). (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-149.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, n. 20, p. 26-28, 1998.

GONÇALVES, F. P.; REGIANI, A. M. E. A. A Educação Inclusiva na Formação e no Ensino de Química: A Deficiência Visual em Debate. **Química nova escola**, São Paulo, v. 35, nº 34, p. 264-271, 2013.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.;

FIOENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-134.

HAMES, C.; ZANON, L. B.; WIRZBICKI, S. M. **A importância das interações de sujeitos num processo coletivo de reconstrução curricular em ciências naturais**. Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. Florianópolis: [s.n.]. 2006. p. 1-12.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Normas de apresentação tabular**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUZZI, G. D. M. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIPPE, E. M. O. **O Ensino de Ciências e Deficiência Visual: Uma Investigação das Percepções das Professoras de Ciências e da Sala de Recursos com Relação à Inclusão**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências da UNESP. Bauru, 109 p. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. É. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2ª. ed. Petrópolis: [s.n.], 2004.

MARTINS, J. L. **O Código Braille no Ensino/Aprendizagem da Química: o caso de uma aluna cega**. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, p. 101. 2013.

MARTINS, L. D. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. D. A. R. (.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, v. 22, p. 93-109, mayo-agosto 2010. ISSN 57.

MESQUITA, N. A.; SOARES, M. H. F. B. Relações entre Concepções Epistemológicas e Perfil Profissional Presentes em Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Química do Estado de Goiás. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

- MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, jan./dez. 2008.
- MÓL, G. S.; RAPOSO, P. N.; PIRES, R. F. M. Desenvolvimento de estratégias para o ensino de química a alunos com deficiência visual. In: SALLES, S. B. A.; GAUCHE, R. **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone, 2011. p. 127-154.
- MORAES, M. D. P. S. B.; BEZERRA, M. D. L. E.; ARAÚJO, N. R. S. **A UFAC frente aos processos de construção do espaço educacional inclusivo: Repensando a acessibilidade da pessoa surda**. Encontro das IES Inclusivas, 3. Belo Horizonte: [s.n.]. 2009.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com necessidades. **Revista Educação especial**. Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e Permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul/set. 2011.
- MOURA, F. M. T. D. **Professores de Ciências em Ação: uma perspectiva de formação docente**. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, p. 198, 2006.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. [S. l.: s. n.], [2000].
- _____. **Os professores e a sua formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. Os Professores na Virada do Milênio: do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas. **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 25, p. 11-20, 1999.
- _____. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil, Um salto para o futuro, 2001. Entrevista. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 29 Setembro 2016.
- NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R. . G. R. . M. E. G. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da Produção Discente". **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 3, p. 113-126, 1999. ISSN 5.
- OLIVEIRA, M. L. et al. Educação Inclusiva e a Formação de Professores de Ciências: O Papel das Universidades Federais na Capacitação dos Futuros Educadores. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 99-117, set-dez, 2011.
- OLIVEIRA, M. M. D. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.
- PAZIANOTTO, J. T. B. **A Disciplina de Fundamentos da Educação Especial no Curso de Pedagogia**. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 128 p. 2012.
- PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: Análise das Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura**. Educação Unisinos, v. 17, n. 1, 2013.

PEREIRA, L. D. L. S. et al. Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PLETSCH, M. D. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PROCÓPIO, M. V. R. **Altas Habilidades/Superdotação: necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva**. Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, p. 109. 2010.

RAMOS, M. G.; RIBEIRO, M. E. M.; GALIAZZI, M. D. C. **Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de Química sobre aprendizagem**. Campo Abierto, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 125-140, 2015.

RAMOS, R. Y. Temas Transversais na Educação: conceitualização e alternativas. **Pátio Revista Pedagógica**, n. 5, mai/jul 1998.

REGIANI, A. M.; GONÇALVES, F. P.; MÓL, G. S. Formação de professores de química: reflexões acerca de parcerias interinstitucionais na perspectiva da inclusão de estudantes cegos e com baixa visão. In: NICOLLI, A. A.; LOBO, A. M. F. **Amazônia em diálogo: da formação às práticas docentes na educação básica**. Curitiba: CRV, 2013. p. 27-45.

REGIANI, A. M.; MARIANO, L. S. Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego. **Química nova na escola**. São Paulo, v. 37, n. Especial 1, p. 19-25, 2015.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de Licenciatura Química. **Ciência e Educação**, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

REILY, L. H. **Estratégias pedagógicas na escola inclusiva**. [S.l.]: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.papirus.com.br/entrevista_detalhe.aspx?chave_entrevista=7&menu=autores>.

RIBEIRO, R. R. R. P. C. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Contexto da Legislação e dos Documentos Oficiais: Quais as Mudanças Ocorridas**. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 165 p. 2012.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11–26.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales**. Madrid: Paidós, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVEIRA, D. **Formação Docente: Aspectos Pessoais, Profissionais e Institucionais**. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, Santa Maria, 27 à 29 Setembro 2006.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente no contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

SUPALO, C. Techniques to enhance instructors' teaching effectiveness with chemistry students who are blind or visually impaired. **Journal of Chemical Education**, v. 82, p. 1513-1518, 2005.

SUPALO, C. et al. Low-cost laboratory adaptations for precollege students who are blind or visually impaired. **Journal of Chemical Education**, v. 85, p. 243-248, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/fev/mar/abr 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P. E. A. **Adaptação à universidade em jovens calouros**. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE), v. 12, n. 1, p. 185-202, Jan./Jun. 2008.

UFAC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Centro De Ciências Biológicas e da Natureza: Coordenação do Curso de Ciências Biológicas, 2011.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Física**. Centro de Ciências Biológicas e da Natureza: Coordenação do Curso de Física, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Química**. Centro de Ciências Biológicas e da Natureza: Coordenação do Curso de Química, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 21 outubro 2015.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 85-96.

VILELA-RIBEIRO, E. B. **Formação de Professores de Ciências e Educação Inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior em Jataí-GO**. Universidade Federal de Goiás - UFG. Goiânia, 107 p. 2011.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

_____. Alfabetização Científica e Educação Inclusiva no Discurso de Professores Formadores de Professores de Ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

_____. Professores Formadores de Professores de Ciências: o que influencia suas concepções sobre Inclusão? **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 127-147, novembro 2011.

_____. Sobre a Educação Inclusiva na Formação de Professores de Ciências: a Tessitura dos Currículos Praticados. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011.

VIVEIRO, A. A.; BEGO, A. M. (Orgs.). **O Ensino de Ciências no Contexto da Educação Inclusiva: Diferentes matrizes de um mesmo desafio**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Instituição: Universidade Federal do Acre /Curso: Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Título: A Formação de Professores de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Acre.

Pesquisador: Fernando Neri de Arruda.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é identificar se a formação inicial de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) na Universidade Federal do Acre – Campus Rio Branco permite com que os futuros docentes atendam as perspectivas da educação inclusiva de pessoas com deficiência. Para tanto, faz-se necessária(o).

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário(a), aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa não trará riscos para minha saúde.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Participante: _____

RG: _____

Data: ____/____/____

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador: Fernando Neri de Arruda

Telefone: (68) 9223-6192 / (68) 9994-1594

Universidade Federal do Acre

Nome do Orientador: Dra. Anelise Maria Regiani

Telefone: (68) 8101-8383 / (48) 9903-1222

Universidade Federal de Santa Catarina

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS E ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADOS

A – Questionário e Roteiro de entrevistas semiestruturado para entrevista com os alunos concludentes dos cursos de Licenciatura em ciências (Biologia, Física e Química).

QUESTIONÁRIO

PERFIL

1. Idade: _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

FORMAÇÃO

3. Curso: () Biologia () Física () Química

4. Ano de Ingresso: _____

5. Primeira Formação: () Sim () Não. Se não, qual: _____

6. Já atua ou atuou como professor nas escolas: () Sim () Não.

7. Estudou a Educação Básica em escola: () Pública () Particular () Pública e Particular

8. Possui cursos na área da Educação Inclusiva: () Sim () Não. Se sim, qual: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Na sua opinião, a disciplina Fundamentos da Educação Especial contempla todos os conteúdos necessários relacionados à inclusão de pessoas com deficiência para a sua formação?

2. As disciplinas específicas oferecidas durante o curso abordam ou abordaram assuntos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência?

3. Você acha que ao término do curso estará apto a ministrar aulas a pessoas com deficiência atendendo a perspectiva da educação inclusiva? Se não, quais as falhas você aponta?

4. Quais as alternativas você considera pertinente para a melhoria da formação dos futuros professores para que atendam a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula?

5. Na sua opinião, de que maneira a Universidade pode melhorar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência?

B – Questionário e Roteiro de entrevistas semiestruturado para entrevista com os professores da disciplina de Fundamentos da Educação Especial e professores de disciplinas específicas dos cursos de ciências da natureza na qual foram trabalhados conteúdos relacionados a inclusão

QUESTIONÁRIO

PERFIL

1. Idade: _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

FORMAÇÃO

3. Formação inicial: () Licenciatura () Bacharelado () Outra. _____

4. Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado. Qual: _____

5. Possui cursos na área da Educação Inclusiva: () Sim () Não. Se sim, qual: _____

6. Tempo na docência: _____

7. Curso da ciência da natureza (Biologia, Física e Química) e a disciplina na qual ministra ou ministrou aula atualmente: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Você acha que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial contempla todos os conteúdos necessários relacionados à inclusão de pessoas com deficiência para os cursos de Licenciatura em ciências (Biologia, Física e Química)? E de que maneira a disciplina pode ser melhorada?

2. Na sua opinião, qual a importância da disciplina para a formação destes futuros professores de Licenciatura em ciências (Biologia, Física e Química) para atender uma perspectiva pautado na educação inclusiva de pessoas com deficiência?

3. Você acredita que o profissional formado nesta instituição estará apto a proporcionar um ensino na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência?

4. Quais as alternativas você considera pertinente para a melhoria da formação dos futuros professores de Licenciatura em ciências (Biologia, Física e Química) para que estes atendam a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula?

5. Na sua visão, de que maneira a Universidade pode melhorar a formação destes futuros professores numa perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS (BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA) NA QUAL FORAM TRABALHADOS CONTEÚDOS RELACIONADOS A INCLUSÃO

1. Durante a disciplina você proporciona metodologias diferenciadas para que os futuros professores desenvolvam técnicas voltadas para a educação inclusiva de pessoas com deficiência?
2. Na sua opinião, qual a importância da disciplina para a formação destes futuros professores para atender uma perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência?
3. Durante a formação desses professores, qual perfil de professor você imagina formar? Um professor com pensamento inclusivo ou não?
4. Quais as alternativas você considera pertinente para a melhoria da formação dos futuros professores que atendam a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula?
5. Na sua visão, de que maneira a Universidade pode melhorar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência?