



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

GABRIELA SOARES NASCIMENTO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE LICENCIATURA SOBRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CAMPINA GRANDE
2015**

GABRIELA SOARES NASCIMENTO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE LICENCIATURA SOBRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à conclusão do curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas na
Universidade Estadual da Paraíba.

Orientador: Prof^ª. Cibelle Flávia Farias Neves.

**CAMPINA GRANDE
2015**

N244p Nascimento, Gabriela Soares.
Percepção de professores e de alunos de licenciatura sobre
educação inclusiva [manuscrito] / Gabriela Soares Nascimento. -
2015.
24 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências
Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Biológicas e da Saúde, 2015.

"Orientação: Profa. Esp. Cibelle Flávia Farias Neves,
Departamento de Ciências Biológicas".

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Formação
inclusiva. I. Título.

21. ed. CDD 370.115

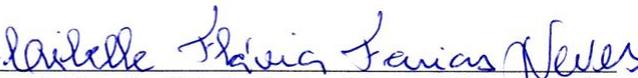
GABRIELA SOARES NASCIMENTO

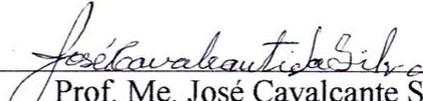
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE LICENCIATURA SOBRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

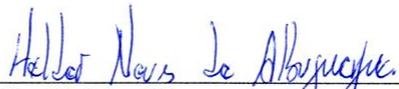
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à conclusão do curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas na
Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovada em: 03/12/2015

BANCA EXAMINADORA


Profª. Cibelle Flávia Farias Neves (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Me. José Cavalcante Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Dr. Helder Neves de Albuquerque
Instituto Bioeducação.

Aos meus pais e esposo, pela compreensão, amor,
dedicação, companheirismo e ensinamentos;
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, por ser a essência de todas as minhas vitórias e conquistas.

Á meus pais, Francisco e Verônica, por todo carinho, amor, dedicação, e ensinamentos durante toda minha trajetória, pois não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida. Meus irmãos queridos, Marcela e Josué e toda minha família.

Á meu esposo, Marcos, pelo amor, carinho e paciência, por acrescentar razão e beleza aos meus dias, como também pelo apoio e incentivo a continuação dos meus projetos.

Á professora Cibelle Flávia Farias Neves pela paciência na orientação, empenho, dedicação e incentivo, ao longo de toda a construção deste trabalho.

Aos professores Me. José Cavalcante Silva da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Dr. Helder Neves de Albuquerque do Instituto Bioeducação, que de bom grato aceitaram participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos demais professores do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da UEPB e a própria instituição.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos de amizade e apoio no decorrer do curso.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me apoiaram e acreditaram na minha capacidade durante todo esse processo, o meu muito obrigado.

“Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir! Não tenha medo dos tropeços da jornada. Não se esqueça de que você, ainda que incompleto, foi o maior aventureiro da História.”

(Augusto Cury)

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE LICENCIATURA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gabriela Soares Nascimento*

RESUMO

Ensinar compreende um processo de aprendizagem contínua, que exige o envolvimento pessoal do educador, na construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, porém na perspectiva da educação inclusiva (EI) é um grande desafio. Isso porque exige do professor uma formação consistente e imprescindível que deve satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno, seja quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Portanto, o professor deve estar habilitado para atuar de forma competente junto aos alunos incluídos, a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão. Diante disso, este trabalho teve como objetivo avaliar a percepção de docentes e alunos de licenciatura no tocante à educação inclusiva. Tendo como amostra três grupos de professores atuantes, e um grupo de alunos de licenciatura, utilizou-se para coleta de dados um questionário previamente elaborado que abordou essencialmente dimensões sobre o tema. Concluiu-se, portanto, que há necessidade de uma visão crítica e reflexiva por meio do professor, sobre a educação inclusiva e acima de tudo é necessário um repensar acadêmico, sobretudo nos cursos de licenciaturas sobre a formação de professores, a fim de oferecer o aparato imprescindível para promover uma educação para todos, voltada para a especificidade da educação inclusiva e de qualidade. Pois, não basta garantir o acesso de pessoas com habilidades e necessidades especiais ao ensino regular, mas promover uma mudança nas crenças e práticas dos educadores e das escolas, pois, a diferença é a essência do homem e para esta a educação deve ser voltada.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação do professor para inclusão. Formação Inclusiva.

ABSTRACT

Teaching comprises a process of continuous learning, which requires the personal involvement of the teacher in the permanent construction of new knowledge and educational experiences, but from the perspective of inclusive education (IE), teaching is a major challenge. That is because the teachers need a consistent and indispensable formation which should meet the learning needs of any student, whatever be your personal, psychological or social characteristics. Therefore, the teacher must be able to act competently with the included students in order to ensure compliance with the inclusion goals. Thus, this study aimed to assess the conception of teachers and undergraduate students with regard to inclusive education. With a sample of three groups of active teachers, and a group of undergraduate students, it was used for data collection a previously designed questionnaire that essentially addressed dimensions about the subject. It was concluded, therefore, that there is a need of a critical and reflexive view through the teacher about IE and above all an academic rethinking is necessary, especially in undergraduate courses about teacher formation in order to offer apparatus essential to promote education for all, focused on the specificity of inclusive and quality education. Therefore, it is not enough to ensure access for people with especial

* Aluna de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: gabrielasoares06@hotmail.com

abilities and necessities, but promoting a change in the beliefs and practices of educators and schools, because the difference is the essence of man and for this difference the education should be directed.

Keywords: Inclusive education. Professor formation for inclusion. Inclusive formation.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar compreende um processo de aprendizagem contínua, que exige o envolvimento pessoal do educador, na construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais o preparam para resolver novas situações ou problemas no cotidiano escolar. Portanto, tal processo deve ser compreendido como uma arte que consiste na atividade principal da profissão de um docente, onde este é considerado ao mesmo tempo o mediador no processo ensino-aprendizagem e um “eterno aprendiz” (DUK, 2006; KREBS, 2006).

A aprendizagem implica uma interação do aluno com o meio, propiciando-lhe condições de captar e processar os estímulos que, por sua vez, foram selecionados, organizados e sequenciados pelo professor (MAMPRIN, 2007). Esse processo envolve uma série de componentes, dentre eles a consciência, a memória e a emoção. Estes podem ser relacionados a outros, como o desenvolvimento e a utilização de sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, que por sua vez, está relacionada à cultura e o seu papel no desenvolvimento humano (FIALHO, 2013).

As dificuldades de aprendizagem são motivadas por diversos fatores internos e externos ao aluno, como: o desinteresse, inadequação metodológica, pouco preparo do docente, condições insalubres de ensino, pouca eficiência administrativa; enfim, a falta de uma política específica para o problema em si (FIALHO, 2013). Ou ainda, em decorrência de deficiências visuais, auditivas, motoras, distúrbios emocionais ou comportamentais, dentre outros fatores que conseqüentemente podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem, o entendimento, o uso da linguagem, a habilidade de fazer cálculos matemáticos, assim por diante.

Para Mamprin (2007), ensinar é um ato que só se concretiza se for realmente eficaz, se propiciar situações nas quais o aluno possa encontrar subsídios para construir ou reconstruir seu conhecimento. E segundo a concepção de Freire (1996), ensinar não é transferir

conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. É algo mais que um verbo transitivo-relativo e inexistente sem aprender e vice-versa.

É importante enfatizar que ensinar na perspectiva da educação inclusiva é um grande desafio. Exige, pois, do professor uma formação consistente e imprescindível que deve satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência), pois, antes de tudo, a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos (SÁNCHEZ,2005).

Sendo, pois, visto como desafio para muitos educadores, o processo de inclusão exige mudanças de todo o conjunto. Diante disso, a escola deve se adequar para poder propiciar um ensino de qualidade a todos. Podendo esta adequação levar a modificações da infraestrutura, das práticas cotidianas, dos métodos de ensino, entre outras.

Segundo Leite et al (2013), a escola deve ser um local acessível, diversificado e individualizado, onde os alunos possam expressar sua individualidade e serem correspondidos. A organização de metodologias e práticas educativas favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência envolverá a mudança de postura profissional de todos aqueles envolvidos no processo educacional. E as adequações no currículo podem ser entendidas como estratégia didático-pedagógica que contemple a diversidade em questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos alunos, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, o professor, tido como mediador do processo ensino-aprendizagem, deve estar habilitado para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão, ou seja, oferecer uma educação significativa para todos, sem exceção. Diante disso, são encontrados limites e dificuldades no âmbito da atuação do professor na inclusão, sendo a falta de preparo, a formação específica e continuada vista como a principal dificuldade.

Duk (2006), descreve que a formação docente reflete uma perspectiva tradicional homogeneizadora, centrada na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si que nem sempre cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas.

Segundo Freire (2001), formar é muito mais do que puramente treinar o educando. Portanto é necessário que a formação inicial de nossos professores seja repensada para que

possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de nossas escolas, para todos que nela convivem (CARVALHO, 2000). Além disso propõe-se que essa formação do professor seja uma construção contínua a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a Educação Inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo (ZULIAN; FREITAS, 2001).

Logo, percebe-se a necessidade de uma visão diferenciada sobre os cursos de formação de professores, tanto das universidades, como também dos próprios professores formadores (aqueles atuante em instituições formadoras), os quais tem função primordial de influenciar e/ou criar novas concepções, para em fim promover a estes futuros professores subsídios para a prática na educação inclusiva.

Diante desse panorama, este trabalho teve como objetivo avaliar a percepção de docentes de diferentes níveis de ensino e alunos de licenciatura (futuros professores), no tocante à educação inclusiva. Analisar a preparação e nível de conhecimento adquirido durante a formação inicial, como também discutir sobre as experiências, dificuldades/receios e estratégias no âmbito de uma educação inclusiva, além de captar sugestões sobre as condições necessárias para melhorar os cursos de formação de professores em relação à educação inclusiva e sobre as condições necessárias para a efetivação desta.

2 REFERENCIAL TEORICO

É sabido que independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, toda criança e adolescente tem o direito à educação, este garantido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Segundo Santana (2005), desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais de ensino tem sido tema de pesquisas e estudos. No entanto, na realidade observa-se ainda a exclusão de alguns alunos em situações de deficiência, mesmo com os avanços acontecidos no âmbito da democratização da sociedade. (RIBEIRO; BENITE, 2010)

Com isso, a perspectiva inclusiva, visa modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças (MICHELS; GARCIA, 2014). Além disso, demonstra a importância da convivência mútua

entre todo o alunado. Pois educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade.

Segundo Rodrigues e Rodrigues (2011), o objetivo da educação inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir acesso de alunos com condições de deficiência à escola regular, mas consiste numa reforma que abrange valores e práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Porém, observa-se um desafio para a rede estadual de educação, se adaptar às reais necessidades da educação inclusiva. Isso porque, a educação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais e específicas dos alunos, e conseqüentemente, numa adequação por parte da escola e de seus constituintes, ou seja, os educadores, gestores, pessoal de apoio, etc. Pois para a escola ser considerada inclusiva, é necessária mobilização conjunta entre todos os agentes educacionais, envolvendo alunos, famílias e sociedade (RIBEIRO; BENITE, 2010).

Além disso, é necessário que os professores estejam habilitados e preparados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino, além de lidar com as diferentes necessidades de aprendizagem de cada aluno (SANTANA, 2005; RIBEIRO; BENITE, 2010).

Diante deste panorama, vale salientar que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, principalmente devido à falta de formação básica e continuada dos professores, de infraestrutura adequada e recursos materiais, de condições para o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência, barreiras atitudinais e arquitetônicas, além de pouca articulação entre a equipe de profissionais nas escolas, etc. Em relação aos processos de ensinar e aprender, essas dificuldades são ainda mais evidentes, uma vez que a ação pedagógica se dá baseada em uma visão fragmentada do conhecimento e sem relação com a experiência do aprendiz, desprovida, assim, de significado, por parte dos envolvidos no ato educacional (SANTANA, 2005; DUEK, 2014).

O sucesso da inclusão depende da possibilidade de o professor reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos seus alunos, assim como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando-lhes uma educação de qualidade (DUEK, 2014).

A inclusão exige rupturas, busca de alternativas, além de formação do professor e práticas educativas diferenciadas, voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (LIDIO; CAMARGO, 2008).

Segundo Santos et al (2013), não basta garantir o acesso de pessoas com habilidades e necessidades especiais ao ensino regular, mas promover uma mudança profunda nas crenças e práticas dos educadores e das escolas, ou seja, é preciso problematizar a cultura, ampliar a conscientização, a fim de formar para a diversidade. E para tal, as ações educativas devem estar dirigidas principalmente a conhecer e enfrentar as barreiras físicas, perceptivas, emocionais, simbólicas e institucionais que limitam as oportunidades de aprendizagem.

Para tal, é importante uma mudança de postura, no tocante a formação inicial dos professores. Logo, se faz necessário eliminar as barreiras de uma formação tradicional, a qual possui princípios baseados na homogeneidade entre os alunos (BARBOSA; VITALIANO, 2013). Sendo também importante frisar que o *locus* inicial em que o professor deve adquirir fundamentos necessários para atuar junto a educação inclusiva é a formação inicial, ou seja, seu curso de graduação (RIBEIRO; BENITE, 2010). Mas, a educação inclusiva se configura como uma problemática discutida pelos currículos de formação de professores, levando ao seguinte questionamento: Qual o conhecimento que o professor deve adquirir e dominar para enfrentar em toda a sua extensão o desafio da EI? (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011; PEREIRA et al, 2015).

Sendo, pois, a formação inicial de professores um período crítico e decisivo para adquirir e mudar um largo conjunto de práticas e valores é importante refletir sobre a valorização da diferença no processo de formação de professores para a educação inclusiva (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011). Além de reestruturar as práticas educativas, mas, isso não significa a inclusão de uma única disciplina no currículo de formação de professores. Por exemplo, apenas inserir uma disciplina de Libras, durante um semestre, não garante que os professores saberão se comunicar e deterão conhecimentos da língua de modo suficiente a realizarem a transposição da linguagem científica para esta língua. Mas, a inserção dessa disciplina se constitui o início da solução do problema (RIBEIRO; BENITE, 2013).

O estágio em docência também é um meio de proporcionar o contato com a realidade de escolas inclusivas e de acordo com Milanese (2012), compreende um momento de suma importância, no que diz respeito à formação inicial dos professores. E para muitos graduandos que, até então, tiveram contato com a sala de aula apenas como alunos, esse momento é esperado com muita expectativa, visto que agora os papéis se invertem, tendo estes alunos, que assumir a função de professor.

É importante destacar também, que os professores formadores devem ser os primeiros a se prepararem, com vistas a que só serão formados profissionais aptos para inclusão se os próprios formadores tiverem percepção sobre o assunto, pois as concepções dos professores

formadores acerca da inclusão influenciam às dos professores em formação inicial, além de possivelmente resultar (ou não) em políticas de formação para inclusão (RIBEIRO; BENITE, 2010).

Segundo Castanho e Freitas (2005), o docente necessita de capacitação, ou seja, um preparo para garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura. É importante a formação e qualificação de professores, para atuarem frente à diversidade e desempenhar uma educação de qualidade.

Além disso, cabe às universidades e instituições formadoras oferecer cursos de aperfeiçoamento, extensão e de pós-graduação, debates e pesquisas no âmbito da educação inclusiva. Pois, segundo Santana (2005) a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. E por ser um processo contínuo Ribeiro e Benite (2013), acredita que subsidiar a formação continuada dos professores universitários é iniciativa fundamental para melhorar a formação de professores no que diz respeito às práticas para diversidade.

Enfim, atuar na perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do aluno com deficiência ou que necessita de inserção por questões étnicas, religiosas, etc, nas atividades escolares (DUEK, 2014).

3 METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi do tipo descritiva e com abordagem quantitativa, tendo como amostra três grupos de professores atuantes, e um grupo de alunos de Licenciatura, apresentados no **Quadro 1**.

A seleção da amostra ocorreu de forma aleatória, sendo pois, sujeitos da pesquisa 40 indivíduos, divididos em 4 grupos de 10, todos da cidade de Campina Grande - PB. A coleta de dados ocorreu através de um questionário previamente elaborado que abordou essencialmente dimensões sobre a educação inclusiva, tais como: a percepção predominante, o nível de preparo e conhecimento adquirido durante a formação, experiências, dificuldades/receios e estratégias no âmbito da educação inclusiva.

Além de proporcionar espaço para sugestões sobre as condições necessárias para melhorar os cursos de formação de professores em relação à educação inclusiva e sobre as condições necessárias para a efetivação desta nos campos de atuação dos entrevistados.

Quadro 1 - Representação dos grupos pesquisados.

GRUPOS	
1	Professores de Escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio
2	Professores de Escola pública de Ensino Médio e Técnico Profissionalizante
3	Professores de Universidades Públicas
4	Alunos de Licenciatura do último período do curso

Fonte - Autoria própria.

4 RESULTADOS

O perfil dos pesquisados organizado na **Tabela 1**, mostra que 60% dos **professores** entrevistados foram do *sexo* masculino, 46% com *idades* entre 26 e 35 anos.

Tabela 1 - Perfil dos professores pesquisados.

		Professores de escola pública	Professores de Escola pública (Técnico Profissionalizante)	Professores de Universidade
SEXO	FEMININO	3%	17%	20%
	MASCULINO	30%	17%	13%
IDADE	26 - 35 anos	23%	16%	7%
	36 - 45 anos	10%	10%	20%
	46 - 55 anos	-	7%	7%
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	3%	-	-
	ESPECIALIZAÇÃO	23%	3%	-
	MESTRADO	7%	14%	3%
	DOUTORADO	-	17%	23%
	PÓS-DOUTORADO	-	-	7%
TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSOR	1 - 9 anos	20%	33%	27%
	10 - 18 anos	10%	-	-
	19 - 27 anos	3%	-	7%
VÍNCULO	EFETIVO/CONCURSADO	27%	33%	30%
	CONTRATO TEMPORÁRIO	7%	-	3%

Fonte - Autoria própria.

Quanto à *formação*, apenas 3% possuem apenas graduação, estes correspondem a professores de escolas públicas. 40% possuem doutorado, sendo 17% de Escola pública de Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e 23% de universidades públicas. 24% possuem mestrado, destes, 14% atuam na Escola Técnica. E 26% possuem especialização, com prevalência de atuantes em escola pública. Quanto ao *tempo de atuação profissional*, 80% atuam como professores num período de um a nove anos. E 90% possuem *vínculo* efetivo na instituição.

Os professores foram questionados sobre a *percepção* existente quanto à educação inclusiva (EI). Com isso, as respostas foram divididas em quatro grupos, como mostra a **Tabela 2**. Onde 50% vêem a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Tabela 2 - Respostas referente a percepção dos entrevistados sobre EI.

A	Processo que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.	14%
B	Modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais de ensino.	22%
C	Processo de adaptação do ensino, reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas na escola de modo que estas respondam à diversidade dos alunos.	14%
D	É uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.	50%

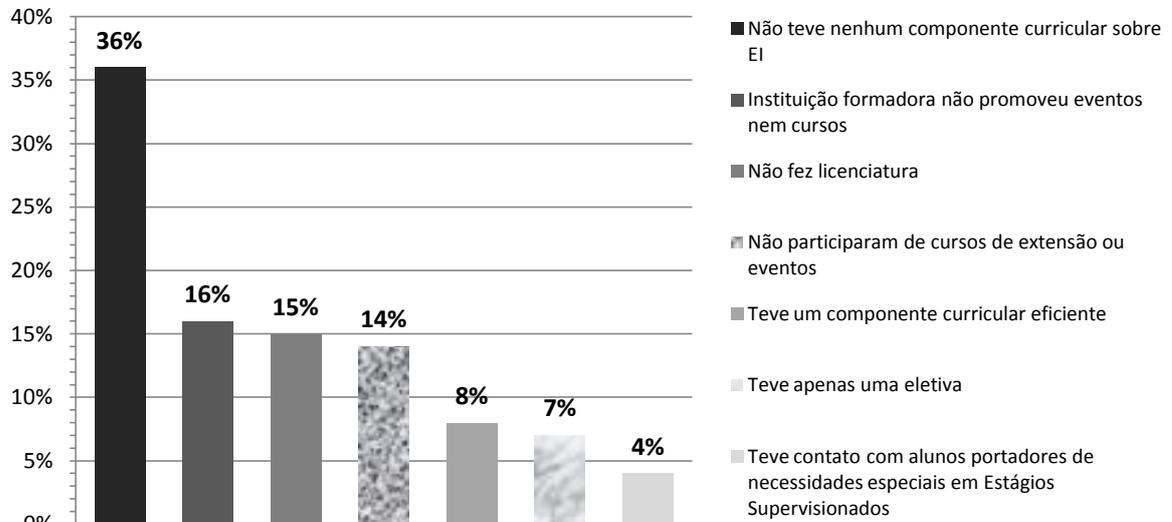
Fonte - Autoria própria.

Quando questionados sobre a *preparação e o nível de conhecimento* adquirido, **Gráfico 1**, 36% dos professores afirmaram não ter tido nenhum componente curricular sobre educação inclusiva durante sua formação. E 15% relacionam a falta de contato com o tema, ao fato de não ter feito licenciatura.

Além disso, 16% mencionam que a universidade não promoveu eventos nem cursos sobre a EI. 14% não participaram de cursos de extensão nem eventos. 7% disseram que tiveram apenas uma eletiva, enquanto que 8% relataram ter tido um componente curricular eficiente sobre o tema, ou seja, 15% tiveram contato com o tema. E apenas 4% relataram ter

feito estágio supervisionado e que tiveram contato com alunos portadores de necessidades especiais.

Gráfico 1 - Respostas referente a preparação e nível de conhecimento adquirido durante a formação inicial.

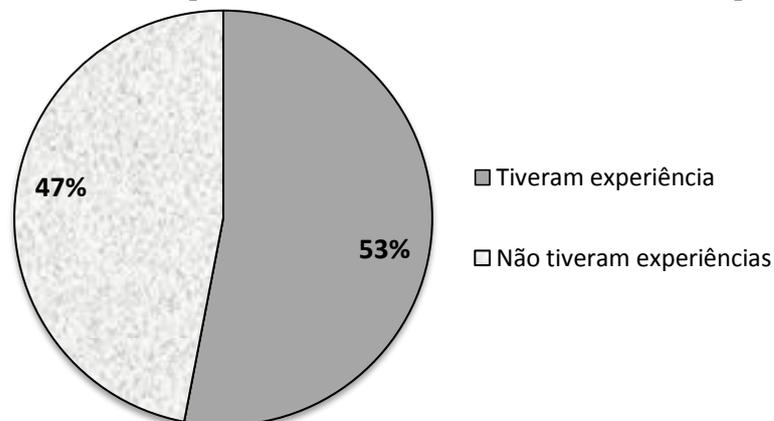


Fonte - Autoria própria.

Sobre a *participação em cursos e programas de capacitação* apenas 7% responderam que sim, enquanto que 93% não participaram de nenhum curso ou programa.

Quanto à *experiência* em incluir alunos com necessidades especiais, **Gráfico 2**, 53% dos professores já tiveram contato com a educação inclusiva, enquanto que 47% ainda não vivenciaram essa experiência.

Gráfico 2 - Respostas referente a experiência em incluir alunos com necessidades especiais.



Fonte - Autoria própria.

Outra questão abordada foi sobre quais foram as *dificuldades* encontradas ao incluir alunos com necessidades especiais em salas de aula regular e estratégias de ensino utilizadas

por **professores que já possuem experiência**. E como demonstra a **Tabela 3**, a falta de experiência foi a principal dificuldade relatada pelos entrevistados (20%), seguida da falta de formação (18%), a necessidade de modificar o método de ensino e necessidades diferenciadas de ensino apresentaram mesmos percentuais (14%), ressaltando que a organização de metodologias e práticas de ensino devem estar relacionadas e favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno e das necessidades peculiares dos mesmos. Importante também ressaltar que o “apoio da família” e a “disponibilidade pessoal” não foram tidos como dificuldades durante suas experiências. (tais pontos são mencionados mais adiante, pelos alunos de licenciaturas, quando questionados sobre as dificuldades que receiam se deparar no processo de inclusão.).

Tabela 3 – Dificuldades apontadas por professores em exercício que já possuem experiências na inclusão de aluno com necessidades especiais.

Dificuldades	
20%	Falta de experiência
18%	Falta de formação
14%	Método de ensino
14%	Necessidades diferenciadas
10%	Infraestrutura e materiais
8%	Problemas de comportamento ou as necessidades apresentadas pelos alunos
6%	Preconceito
6%	Número de Alunos
4%	Apoio técnico

Fonte - Autoria própria.

Quanto às *estratégias* utilizadas durante suas experiências, 33% dos professores procuraram incluir novos métodos de ensino, uma forma diferenciada de desenvolver o conteúdo, através de elaboração de material didático para atender a diversidade encontrada, incluindo atividades lúdicas. 22% relataram ter atenção redobrada e prestado atendimento individualizado sempre que preciso. 17% ministraram aula mais lentamente. 11% adaptaram as avaliações. 11% buscaram se capacitar através de cursos e pesquisas informais. E 6% buscaram fazer com que os alunos participassem e que houvesse respeito em sala de aula. Vale salientar que mesmo sendo a “falta de formação” e “experiência” apresentadas como as maiores dificuldades vivenciadas por estes professores (somatório de 38%), percebe-se que

apenas 11% buscaram capacitações, ponto que é de suma importância para que o professor possa atuar frente à diversidade e desempenhar uma educação de qualidade.

Os professores que ainda não possuem experiência (47%, visto no gráfico 2) foram questionados sobre os *receios* em incluir alunos com necessidades especiais. Logo, 50% mencionaram que o maior receio é não está capacitado (falta de formação, conhecimento e prática), 36% têm medo de que o aluno não consiga acompanhar as aulas, devido à falta de comunicação, métodos de ensino ou termos técnicos das disciplinas. Apenas 14% relataram não possuir receios, pois veria como uma oportunidade. E mencionaram que a estratégia seria incluir verdadeiramente o aluno na disciplina e aprender juntamente com ele a desenvolver as estratégias necessárias ao seu aprendizado, juntamente com toda a comunidade acadêmica.

As *sugestões para melhorar os cursos de formação de professores* giraram em torno de adaptações no currículo escolar, com obrigatoriedade de pelo menos um componente curricular sobre o tema, oferta de cursos de capacitação, eventos, promoção de oficinas, debates, além de estágios com finalidade de conhecer novas práticas de ensino e melhorar a construção do conhecimento e a vivência da educação inclusiva no ensino superior. Assim como também, as *sugestões sobre as condições necessárias para a efetivação da EI* abrangeram: promover o contato com a mesma na formação inicial, investir em capacitação docente, investir na infraestrutura e na criação de setores de atendimento nas escolas, além do apoio técnico, reduzir o número de alunos em sala de aula e aplicar métodos diferenciados de ensino.

Quanto ao perfil dos **alunos de licenciatura**, 100% dos entrevistados são do sexo feminino, com idades entre 19 e 24 anos. Das dez alunas apenas uma cursa licenciatura em Física, enquanto que as demais são do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, todas do último período do curso.

Quando questionadas sobre a *percepção* existente sobre EI, **Tabela 4**, as respostas foram um pouco diferentes das obtidas pelos professores já atuantes. Logo, percebe-se que 50% das entrevistadas concebem a EI como um processo de adaptação do ensino, reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas na escola de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. 40% encaram como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Porém diferem da percepção dos professores, pois os mesmos (22%) vêem a EI como Modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais de ensino.

Tabela 4 - Respostas referente a percepção das alunas entrevistadas sobre EI.

A	Processo que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.	10%
B	Modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais de ensino.	-
C	Processo de adaptação do ensino, reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas na escola de modo que estas respondam à diversidade dos alunos.	50%
D	É uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.	40%

Fonte - Autoria própria.

Sobre o *nível de conhecimento* que tem recebido, durante o curso de licenciatura, sobre EI. 36% das alunas entrevistadas relataram que tiveram um componente curricular bastante eficiente. E 45% afirmaram ter tido “apenas uma eletiva”, o que revela uma possível distorção da visão do graduando sobre estas disciplinas. No entanto, percebe-se claramente que 81% das alunas entrevistadas tiveram contato com o tema, mesmo sendo através de um único componente curricular e independente de como consideram tal.

Além disso, a universidade pesquisada oferece curso de extensão em Libras, porém nenhuma das alunas relatou ter participado do mesmo. 9,5% afirmaram a não participação, devido a choques de horários com as disciplinas, ou porque não tinha vagas suficientes. 9,5% relataram que a universidade promoveu eventos sobre EI – porém não participaram. E nenhuma aluna afirmou que os estágios promoveram o contato com o tema e com alunos com necessidades especiais de ensino. Tal afirmação revela que possivelmente haja uma percepção errônea sobre quais são os alunos com necessidades especiais, sendo importante frisar que o objetivo da EI é satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno independente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais, com deficiências ou não. Pois na maioria das vezes associa-se a EI apenas a presença de deficiência ou síndrome que possa ser facilmente identificada (visível). No entanto, alunos com necessidades especiais de ensino podem ser aqueles que possuem uma deficiência visual, auditiva, motora, distúrbios emocionais ou comportamentais, ou ainda que necessitem de inserção por questões étnicas, religiosas, entre outros.

As *sugestões para melhorar os cursos de formação de professores* apresentadas pelas alunas entrevistadas, referem-se ao oferecimento de disciplinas por meio das instituições, assim como, eventos como simpósios e congressos, a fim de oferecer oficinas, minicursos e

palestras sobre EI. Foi mencionada também a importância de cursos de extensão e estágios que promovam o contato do futuro docente com o tema e com alunos com necessidades especiais de ensino.

Sobre a *participação em cursos e programas de capacitação* 100% dos entrevistados afirmaram não ter participado de nenhum curso ou programa de capacitação sobre EI. Diante disso, quando questionados sobre quais *dificuldades* temem enfrentar no futuro, **Tabela 5**, a falta de experiência e falta de formação obtiveram maiores percentagens. A falta de infraestrutura e materiais (11%) e o número de alunos (11%) podem ser equiparados as respostas dos professores, que enfrentaram tais dificuldades durante suas experiências. Além disso, é importante lembrar que o processo de inclusão requer, muitas vezes, uma modificação na infraestrutura e nas práticas cotidianas no ambiente escolar, que quando não ocorrem torna a inclusão um grande desafio. Em contrapartida, as alunas acreditam que o apoio da família e a disponibilidade pessoal podem ser considerados dificuldades que, no entanto, não foram mencionadas pelos professores já experientes.

Tabela 5 – Dificuldades que os professorandos temem encontrar no exercício profissional ao incluir aluno com necessidades especiais.

Dificuldades	
18%	Falta de experiência
14%	Falta de formação
11%	Número de Alunos
11%	Infraestrutura e materiais
9%	Apoio técnico
9%	Apoio da família
7%	Método de Ensino
7%	Disponibilidade pessoal
7%	Preconceito
7%	Problemas de comportamento ou as necessidades apresentadas pelos alunos

Fonte - Autoria própria.

Diante desta perspectiva viu-se a importância de questioná-los sobre quais *estratégias* utilizariam como futuros professores para proporcionar uma educação inclusiva. 50% responderam que utilizariam uma didática dinamizada e apostariam em diferentes estratégias metodológicas com a utilização de jogos, músicas, vídeos e confecções de materiais didáticos. 10% enfatizaram a importância de abordar temas transversais. No entanto, 40% não soube

responder. Ou seja, 50% não souberam responder ao que foi perguntado, mesmo tendo contato com o tema, seja por uma “disciplina eficiente” ou por uma “eletiva” (como consideram).

As sugestões sobre as condições necessárias para a efetivação da EI giraram em torno da formação inicial e continuada dos professores, além da adequação da escola, no tocante a infraestrutura, a metodologia e o currículo, além de apoio técnico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as percepções do corpo docente sobre inclusão é relevante para entender como eles pensam para, a partir daí, serem tomadas novas atitudes. Diante disso, percebe-se a necessidade de uma visão crítica e reflexiva por meio do professor, sobre a educação inclusiva, capaz de interpretar, compreende e, o mais importante de tudo, questionar. Pois o mesmo será o mediador do processo ensino-aprendizagem e responsável pela seleção curricular nas escolas, onde deverá adaptar conteúdos, práticas avaliativas e atividades de ensino e aprendizagem.

Logo, nada mais relevante que destacar a preocupação com a formação e qualificação de profissionais no desempenho, com competência, de uma educação de qualidade. Diante deste panorama conclui-se ser necessário um repensar acadêmico, sobretudo nos cursos de licenciatura sobre a formação de professores, a fim de oferecer o aparato imprescindível para promover uma educação para todos, voltada para a especificidade da Educação Inclusiva e de qualidade.

Contudo, o papel fundamental das universidades e instituições formadoras, onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados, é discutir o perfil do profissional que se pretende formar e quais saberes são necessários a essa formação, para que o professor possa conquistar os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para educar na diversidade. Consequentemente, as universidades devem reorganizar seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação também no âmbito da Educação Inclusiva.

Além disso, para o professor devem ser criadas condições para haver qualificação profissional, de maneira que ele saiba distinguir as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala de aula; também é necessário que haja uma formação contínua, ou seja, capacitação, a fim de garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para atuarem frente à diversidade.

Consequentemente, não basta garantir o acesso de pessoas com habilidades e necessidades especiais ao ensino regular, mas promover uma mudança profunda nas crenças e práticas dos educadores e das escolas além de ampliar a conscientização, promovendo ações educativas dirigidas principalmente a conhecer e enfrentar as barreiras físicas, perceptivas, emocionais, simbólicas e institucionais que limitam as oportunidades de aprendizagem.

Pois, a diferença é a essência do homem e para esta a educação deve ser voltada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V.J. VITALIANO, C. R. **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia.** Rev. Internacional de Investigación em Educación. n. 5, v. 11, 2013.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre, 2000.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Centro de Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 27, Santa Maria, RS, 2005.

DUEK, V. P. **Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.** *Rev. Educ.*, vol.30, n.2, pp. 17-42, 2014.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente.** 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

FIALHO, W. C. G. **As dificuldades de aprendizagem encontradas por alunos no ensino de biologia.** Rev. *On line* de Educação Física da UEG, Goiás, v. 1, n. 1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 18ª Edição. Editora Paz e Terra. Brasil, 2001.

KREBS, R. J. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 2, n. 02, p. 40-45, Jul. 2006.

LEITE, L. P. et al. **Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva.** *Rev. Educ.*, v.29, n.1, pp. 63-92, 2013.

LIDIO, V. M.; CAMARGO, M. A. B. de. A percepção do docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior. **Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext.** v. 1, n. 1, p. 04-19, Uberaba – MG, jul./dez. 2008.

MAMPRIM, M. I. L. L. **Uma nova perspectiva para trabalhar atividades experimentais em biologia.** 2007. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=122>>. Acesso em: 27/07/2014.

MICHELS, M. H. GARCIA, R. M. C. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira.** *Rev. Cad. CEDES*, vol.34, n.93, pp. 157-173, 2014.

MILANESE, I. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares.** *Rev. Educ.* n. 46, p. 209-227, Curitiba, 2012.

PEREIRA, L. 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.** *Rev. Ciênc. educ.*, vol.21, n.2, pp. 473-491, 2015.

RIBEIRO, E. B. I. BENITE, A. M. C. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química.** *Rev. Ciênc. educ.*, vol.16, n.3, pp. 585-594, 2010.

RIBEIRO, E. B. V. BENITE, A. M. C. **Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências.** *Rev. Ciênc. educ.*, vol.19, n.3, pp. 781-794, 2013.

RODRIGUES, D. RODRIGUES, L. L. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?.** *Rev. Educ.*, n.41, pp. 41-60, 2011.

SÁNCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, Out. 2005.

SANTANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** *Rev. Psicol. Estud.*, vol.10, n.2, pp. 227-234, 2005.

SANTOS, S. S. dos; et al. **Diversidade, educação inclusiva e as fronteiras da exclusão.** Rev. unilasalle, n. 22, Canoas, 2013.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista da Educação Especial**, Brasília, n. 18, 2001.