

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: O QUE REVELAM LICENCIANDOS.

ALAN BRONZERI DIAS

Botucatu
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: O QUE REVELAM LICENCIANDOS.

ALAN BRONZERI DIAS

Relatório de Iniciação Científica
apresentado ao Departamento de
Educação do Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista –
Campus de Botucatu, como exigência
do estágio optativo realizado no curso
de licenciatura em Ciências Biológicas,
sob orientação da Profa. Dra. Luciana
M. Lunardi Campos

Botucatu
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÊC. AQUIS. TRATAMENTO DA INFORM.
DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CAMPUS DE BOTUCATU - UNESP
BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: ROSEMEIRE APARECIDA VICENTE - CRB 8/5651

Dias, Alan Bronzeri.

Formação inicial de professores de ciências biológicas no contexto da
educação inclusiva : o que revelam os licenciandos / Alan Bronzeri Dias. -
Botucatu, 2014

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Ciências Biológicas) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Botucatu

Orientador: Luciana M. Lunardi Campos

Capes: 70807051

1. Educação inclusiva. 2. Professores de ciência - Formação. 3. Professores de
educação especial - Formação. 4. Licenciatura.

Palavras-chave: Ensino de ciências; Inclusão escolar; Licenciatura; Necessidades
educacionais especiais.

Dedico este trabalho a
todos os meus
familiares que são o
meu porto seguro. Que
me fortalecem e
abastecem com uma
boa energia
contagante. Amigos
para vida toda que
sempre incentivam a
manutenção constante
do estudo. Obrigado
meus queridos: avós;
pais, Ezequiel e Silvana;
irmão, Juan e a
companheira de todas
as minhas jornadas
diárias, minha alma que
me completa, Thalita.
Essas são pessoas que
admiro e me ensinam o
respeito a todos os
seres vivos e a
importância única e
fundamental de cada
peça na complexa teia
da VIDA.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Luciana M. Lunardi Campos, minha orientadora e tutora em pesquisas na área da educação, que me auxiliou no desenvolvimento de todo esse presente trabalho.

À banca corretora e também uma professora muito querida e marcante na minha graduação, a Dr^a Sabrina Pereira Soares Basso, que dedica e colabora com a pesquisa na área da educação inclusiva.

À Pró- Reitoria de Graduação da UNESP.

Ao Programa Prodocência – CAPES.

“ENSINAR
É UM EXERCÍCIO
DE IMORTALIDADE.
DE ALGUMA FORMA
CONTINUAMOS A VIVER
NAQUELES CUJOS OLHOS
APRENDERAM A VER O MUNDO
PELA MAGIA DA NOSSA PALAVRA.
O PROFESSOR, ASSIM, NÃO MORRE
JAMAIS...”

RUBEM ALVES - A ALEGRIA DE ENSINAR

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Índice de status dos professores.	4
Figura 2: Tabela Índice de status e média de salário dos professores.....	5
Figura 3: Gráfico referente a compreensão de necessidades educacionais específicas dos licenciandos.....	23
Figura 4: Compreensão sobre educação inclusiva dos licenciandos.....	27
Figura 5: Dificuldades para a inclusão nas classes regulares.....	31
Figura 6: Contato com a educação inclusiva via estágio obrigatório.....	34
Figura 7: Abordagem dos conteúdos em educação inclusiva no ano de 2012.....	34
Figura 8: Gráfico referente ao nível da abordagem dos conteúdos sobre educação inclusiva na graduação.....	36
Figura 9: Contato com o tipo de inclusão.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:Caracterização dos alunos participantes do estudo...	22
Tabela 2: Compreensão de necessidades educacionais específicas dos licenciandos.....	24
Tabela 3: Compreensão sobre Educação Inclusiva.....	28
Tabela 4- Dificuldades para inclusão dos licenciandos.....	31
Tabela 5: A atuação em contexto inclusivo dos licenciandos.....	38
Tabela 6: Subcategorias de atuação em contexto inclusivo dos licenciados.....	39

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo amplo, que exige a transformação de concepções e práticas discriminatórias na escola e em sala de aula e, no centro dessa transformação, encontra-se o professor e sua formação. A formação inicial é compreendida como um momento crucial para a reflexão e a aceitação da diversidade e das potencialidades e habilidades individuais. No entanto, o despreparo para atuação junto aos alunos com deficiência é uma realidade, já denunciada por inúmeras investigações. Neste contexto, desenvolveu-se o presente estudo que teve por objetivo identificar e analisar conhecimentos e compreensões de alunos da licenciatura sobre educação inclusiva. Participaram do estudo 90 alunos do último ano do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, dos períodos integral e noturno de uma universidade pública estadual do interior de São Paulo, em 2012 e 2013. Os dados foram coletados por meio de questionário, com sete perguntas que envolviam a compreensão de educação inclusiva, de necessidade educacional especial e das dificuldades para inclusão escolar; o contato com a inclusão escolar e atuação como professor em contexto inclusivo. Os resultados indicaram que os licenciandos associam necessidades educacionais especiais aos alunos deficientes, possuem uma compreensão ampla e generalista de educação inclusiva e identificam inúmeros fatores que dificultam esse processo, sendo o despreparo do professor o principal fator. Durante sua formação inicial, eles não tiveram contato intencional e refletido com o processo inclusivo e embora indiquem o compromisso com uma atuação pedagógica que inclua alunos com necessidades especiais, apontaram a busca de conhecimentos como sua principal iniciativa nessa atuação.

Palavras chaves: licenciatura, inclusão escolar, ensino de Ciências, necessidades educacionais especiais.

SUMÁRIO

Agradecimentos	VI
Lista de Figuras	VIII
Lista de Tabelas	IX
Sumário	2
1. Introdução	3
2. O Contexto atual: A Educação Inclusiva	8
3. Formação inicial de professores de ciências e de biologia e a inclusão Escolar	14
4. Metodologia	20
5. Resultados E Discussão	22
Eixo 1- Compreensão de educação inclusiva e de necessidade educacional especial	23
Eixo 2 – Maiores dificuldades para inclusão	30
Eixo 3- Contato com processo inclusivo	33
Eixo4-Atuação em sala de aula no contexto inclusivo	38
6. Considerações Finais	42
7. Referências Bibliográficas	45
Apêndice	49

1. INTRODUÇÃO

A escola é “uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, portanto um lugar privilegiado para ajudar na luta pela igualdade e inclusão social”. Ela é “a esperança da formação cultural, da formação científica, do progresso social, da conquista da dignidade humana, da emancipação humana”, conforme afirma Libâneo (2011, p.12).

A educação escolar tem sido considerada como peça crucial nas sociedades contemporâneas, ao ter como objeto o ser humano e agir diretamente na socialização do conhecimento acumulado e na consolidação de valores e práticas (Tardif e Lessard, 2005 apud GATTI, 2010, p. 1375), com reflexos nas dimensões política, econômica e cultural. Ela envolve a formação humana e sua função primordial é a propagação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, aproximando o saber da visão crítica produzida das Ciências e cotidiano das pessoas, por meio de relações complexas do compartilhamento e da transposição das informações científicas produzidas com os mais diversos interesses. (TARDIF, 2005, p.33).

Nesse contexto, o trabalho docente é destacado e reconhecido, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, sofre intenso processo de desvalorização.

Para Terrazzan (2003, p. 6):

Há uma valorização extrema, em nível de discurso, do papel do professor na escola e na sociedade, apontando sempre para melhorias, cuidados e implementações na sua formação inicial e continuada. Ao lado disso, surgem propostas de ações práticas, de medidas concretas, que tendem a sobrecarregar o professor com exigências profissionais cada vez maiores, sem claras contrapartidas nos seus planos de carreira e nos seus contratos de trabalho.

Dados de uma pesquisa de 2013, realizada em 21 países, pela “Varkey GEMS Foundation”, denominada “Global Teacher Status Index”, avaliou índices relacionados com a educação e os professores, revelaram que o Brasil ocupa o antepenúltimo lugar em relação ao salário anual de seus professores e ocupa o penúltimo lugar relacionado ao índice de status dos professores, conforme indicado nas figuras 1 e 2.

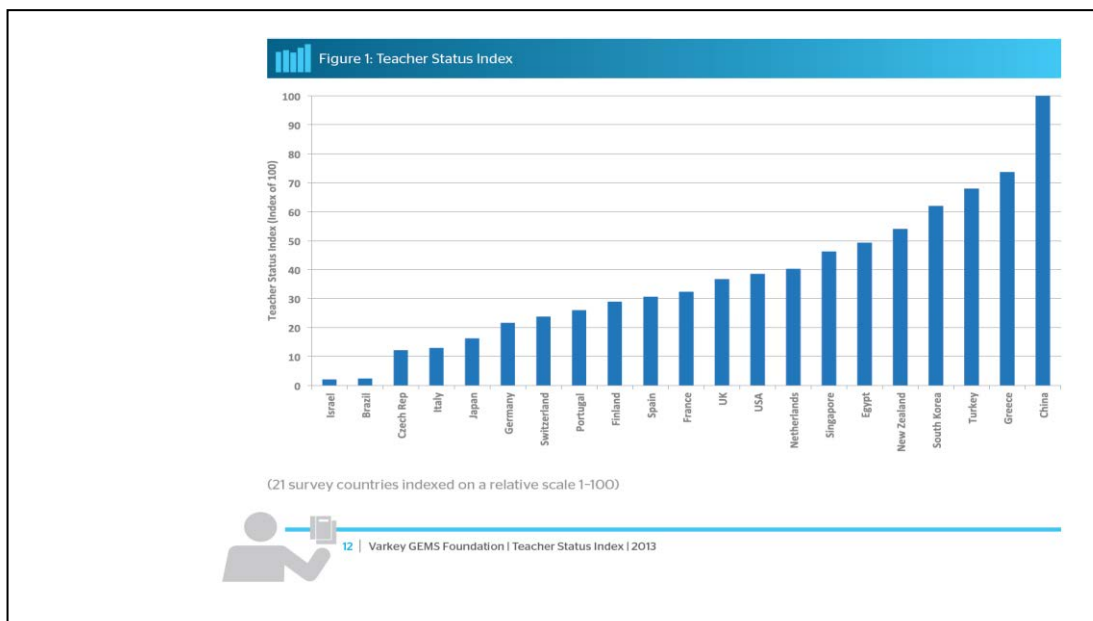


Figura 1: Índice de status dos professores.

Fonte: Varkey GEMS Foundation 2013. Disponível em:
<https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>

COUNTRY	INDEX RANKING	AVERAGE TEACHER SALARY (\$ USD, PPP ADJUSTED)	PISA RANKING (1= HIGHEST PISA SCORE, 20= LOWEST PISA SCORE)
China	100	\$17,730	3
Greece	73.7	\$23,341	17
Turkey	68.0	\$25,378	19
South Korea	62.0	\$43,874	4
New Zealand	54.0	\$28,438	6
Egypt	49.3	\$10,604	NOT AVAILABLE
Singapore	46.3	\$45,755	1
Netherlands	40.3	\$37,218	7
USA	38.4	\$44,917	12
UK	36.7	\$33,377	10
France	32.3	\$28,828	11
Spain	30.7	\$29,475	16
Finland	28.9	\$28,780	2
Portugal	26.0	\$23,614	14
Switzerland	23.8	\$39,326	8
Germany	21.6	\$42,254	9
Japan	16.2	\$43,775	5
Italy	13.0	\$28,603	15
Czech Republic	12.1	\$19,953	13
Brazil	2.4	\$18,550	20
Israel	2	\$32,447	18

Figura 2: Tabela Índice de status e média de salário dos professores. Fonte: Varkey GEMS Foundation 2013. Disponível em: <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>

No Brasil, algumas iniciativas foram constituídas com a finalidade de valorizar o profissional da educação, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, (LDB, 1996), Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE, 2009), o projeto de lei Plano Nacional de Educação (PNE), 2011. Entretanto, essas iniciativas demonstram ser incipientes (SHEIBE, 2010, p. 985 -987).

A paradoxal valorização-desvalorização do trabalho do professor indica a complexidade do ser professor.

O trabalho do professor é complexo, em decorrência do seu objeto ser a intervenção, influência ou a transmissão de valores, através do contato direto com o ser humano. Para Tardif (2005, p. 131) “professor trabalha com o objeto mais complexo do universo, porque é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.”

Em decorrência do dinamismo da profissão e de sua convivência com a mudança, a ambiguidade e o conflito (PERRENOUD, 1993), são requeridos do professor conhecimentos científicos e competências técnicas específicas, que devem ser inicialmente desenvolvidos em cursos de formação inicial.

Atualmente, no contexto de educação inclusiva, um dos desafios da formação de professores é possibilitar que os professores saibam ensinar todos os alunos e que sejam capazes de “conceber e de ministrar uma educação plural e democrática” (FREITAS et al, 2006 e MONTAÑO, 2003, XI).

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, conforme afirma Serra (2008, p. 32) trata do “direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares” e a presença de alunos com deficiência auditiva, visual, física e intelectual em classes comuns em escolas públicas e particulares é uma realidade que está se consolidando no Brasil (BRASIL, 2008).

No entanto, o despreparo para atuação junto aos alunos com deficiência é indicado por inúmeras investigações.

Aceitando a formação inicial como um momento crucial para a reflexão e a aceitação da diversidade, das potencialidades e habilidades individuais, sem a visão clínica focada apenas nas possíveis limitações, questionamos o que sabem e o que pensam futuros professores sobre inclusão escolar?

A partir desse questionamento, desenvolvemos um estudo que teve por objetivo identificar e analisar a compreensão de alunos da licenciatura de Ciências Biológicas sobre educação inclusiva.

O texto apresentado a seguir é uma síntese do processo vivenciado. Inicialmente, são abordados, brevemente, aspectos do contexto atual de educação inclusiva. Em seguida são apresentadas considerações sobre formação inicial de professores de Ciências e de Biologia e a inclusão escolar. Em Metodologia, o processo de investigação é descrito. Os dados obtidos foram organizados e são apresentados em Resultados e discussão. Em Considerações finais são indicadas algumas questões que possibilitam a reflexão sobre a necessidade da formação inicial de professores para a educação inclusiva.

2. O CONTEXTO ATUAL: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Carvalho (2007, p.25), nas correntes teóricas atuais da educação, o traço mais marcante “é a valorização da pessoa do educando enquanto aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão.”.

Pode-se considerar que

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE SALAMANCA, 1994, p.8).

O movimento mundial pela inclusão 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 (BRASIL, 2008).

Sassaki (2005) considera que o mundo está direcionado a um processo irreversível de inclusão, que abrange a inclusão escolar. Para Aranha (2001, p.20 Apud OLIVEIRA, 2012 p.8): “o processo não respeita somente à pessoa com deficiência, mas também a todos os cidadãos”. Pois, “não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva”.

A inclusão escolar é, frequentemente, vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Mas ela é como um processo que nunca termina, é mais do que um simples estado de mudança, e é dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino” (Ainscow, 1999, p. 218 apud MITTLER, p.35, 2003). Diz respeito ao direito à educação, que é comum a todos os cidadãos e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas

regulares e está amparada nos direitos humanos e de justiça social e na liberdade de escolha individual, baseada em interesses pessoais próprios de interação e relação com os grupos sociais distintos (SERRA,2008 E RODRIGUES,2006, p.11-12). Ela demonstra valores simbólicos, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais em um ambiente favorável e motivador a todos (BRASIL, 1998).

Nas ideias de Rodrigues (2006, p.12) “A implantação da educação inclusiva é uma decisiva intervenção preventiva da exclusão social. Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais”.

Segundo Carvalho (2007 p.29-32):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais. (...) A ideia da inclusão educacional pressupõe “a melhoria da resposta educativa da escola” para todos, em qualquer das ofertas educacionais. (...) Pretende-se resgatar a escola de qualidade como espaço da cidadania e como espaço dos escritos, isto é, de apropriação e de construção do conhecimento e da cultura.

Ainda segundo a mesma autora, a igualdade de oportunidades educativas trata dos direitos humanos e do direito da cidadania, que não centraliza as ações pedagógicas em função apenas das características específicas pessoais, que se manifestam em barreiras e dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Os alunos possuem crenças, valores, sentimentos e necessidades, que são suas características próprias, esses atributos devem ser compreendidos, valorizados e atendidos segundo as exigências biopsicossociais (CARVALHO, 2007 p.17)

Atualmente, no Brasil, a inclusão escolar é sustentada por dispositivos legais (BRASIL,1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998) .

O grande marco no reconhecimento da educação como direito público subjetivo e inquestionável da cidadania, com base para o desenvolvimento social e da autonomia crítica, foi a Constituição Federal de

1988, ao assegurar a todos o direito civil de uma educação de qualidade, com base nos artigos 205, 206 (inciso I) e 208 (inciso III) (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal de 1988 lê-se (grifos do autor):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Art.206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU) editou as 22 normas-padrão sobre a equalização de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, tais normas abrangem uma ampla gama de aspectos sociais, que incluem a educação, acessibilidade, emprego, pensão e seguridade social, vida em família e integridade pessoal, cultura, recreação, esporte e religião. Algumas regras dizem respeito às precondições para oportunidades iguais de participação e desenvolvimento e outras ao monitoramento e à implementação. (ONU, 1993, p. 23 apud Mittler, 2003, p.45) A sexta regra diz respeito à educação que é seguida por nove pontos específicos de princípios de orientação, com destaque: “Os Estados devem reconhecer o princípio de igualdade da educação fundamental, do ensino médio e superior para as crianças, os jovens e os adultos portadores de deficiências como uma parte integral do sistema educacional” (ONU, 1993, p. 23 apud Mittler, 2003 p.45).

Em 1994, a Conferência de Salamanca, organizada pela UNESCO e Espanha, contou com a participação de 94 representantes de governos e muitos representantes de Organizações Não Governamentais (ONGs) e resultou em um documento: A Declaração de Salamanca, que

representou um pacto dos governos para trabalhar pela educação inclusiva e esclareceu a filosofia, princípios e valores pertinentes a práticas inclusivas. Nessa Declaração, da qual o Brasil é signatário, existe o princípio fundamental sobre a linha de ação sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que consiste em que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outras. Todas as escolas devem estar aptas a acolher crianças e adolescentes com: deficiências; superdotação; de rua e que trabalham; de populações distantes ou nômades; pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, religiosas ou culturais e de outros grupos ou zonas; desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares, que se enriquecem devido à diversidade do alunado (MITTLER,2003).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), o capítulo V se destina aos eixos norteadores para sistematizar a Educação Especial. O título III, artigo 3º, inciso III, dispõe que:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

No artigo 59º, inciso III, prevê:

Os professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educando nas classes comuns.

Ou seja, tanto os professores especialistas em educação especial quanto os professores generalistas devem ser capacitados para trabalhar e propiciar educação de qualidade a todos os alunos na sala de aula.

A inclusão de alunos com deficiência na rede de ensino brasileira é uma realidade. Como já indicado por Campos e Dias (2013, p. 02),

No período de 1996 a 2003, houve aumento de matrículas de 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para

alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83, 2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com as condutas típicas de síndromes (MENDES, 2006, p.398 apud CAMPOS e DIAS, 2013).

Dados relativos ao período de 2000 a 2010/2011 revelam que “o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%”, segundo o Censo escolar (BRASIL, 2011 apud CAMPOS e DIAS, 2013).

Mas a inclusão escolar é um processo amplo, para além da matrícula na rede regular de ensino. Ela exige a transformação de concepções e práticas segregacionistas e discriminatórias na escola e em sala de aula, envolvendo revisão de metodologias, avaliações, projetos políticos pedagógicos, com adaptações curriculares que podem ser realizadas no âmbito do projeto pedagógico, do currículo desenvolvido em sala de aula e individual (BRASIL, 1999).

Além destas exigências, também são necessárias: a promoção de práticas mais cooperativas e menos competitivas nas salas de aulas e na escola; o estabelecimento de rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebam apoio necessário para participarem de forma igual e plena; a garantia de que todas as atividades da sala de aula tenham acomodações e a participação de todos ativamente, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais; a divulgação de valores como respeito, solidariedade, cooperação e valores que acentuam as boas relações interpessoais, o desenvolvimento de uma rede de apoio e de uma assistência técnica organizada e contínua; o desenvolvimento pelos educadores da flexibilidade, a adoção de várias abordagens de ensino e a reavaliação de práticas; o reconhecimento dos sucessos e aprender com os desafios e a disposição dos educadores para romperem paradigmas e manterem-se em constantes mudanças (SCHNEIDER, 2003 apud CAMPOS E DIAS, 2013 p.03).

Para Mittler (2003 p. 25) “no campo da educação inclusiva envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a

todas as possibilidades de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola e impedir o isolamento e segregação.”

Os caminhos para as escolas inclusivas, segundo Ainscow, Porter, Wang (1977 Apud CARVALHO, 2007 p.29) passam pela valorização dos profissionais da educação; o aperfeiçoamento do pessoal docente; o trabalho em equipe; as adaptações curriculares que promovem a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo.

Em outras pesquisas indicaram que a maioria dos professores de escolas regulares que são a favor da educação inclusiva, eles se questionam quanto ao funcionamento do processo nas escolas em que atuam (FARRELL, 1997; JENKINSON, 1997 Apud MITTLER, 2003, p. 185).

Diante dessa crescente e nova demanda dos alunos nas escolas regulares, novos saberes e competências são necessários para uma adequada atuação do professor.

No entanto, Glat (2007) indica que a formação dos futuros professores e demais agentes educacionais é precária para atuar com alunos com NEE, o que gera as maiores barreiras as práticas de inclusão escolar.

O despreparo para atuação junto aos alunos com deficiência foi identificado por Tessaro (2005) como um dos principais dificultadores para o processo inclusivo e ele pode ser compreendido pela inexistência de uma perspectiva de educação inclusiva em cursos de formação inicial de professores.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A formação inicial do professor, no Brasil, ocorre por meio das licenciaturas plenas, que tem por objetivo legal, formar professores para toda a educação básica (GATTI, 2010, p.1359) e, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9396/96, no título VI, tem como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

De 2001 a 2004, conforme indicam Gatti e Barretos (2009) houve uma expansão dos cursos de licenciatura no Brasil, sobretudo em universidades privadas.

A realidade brasileira da formação de novos professores pode ser verificada nos dados do Censo da Educação Superior 2011 do INEP, publicado em 2013: Do total de 30.420 cursos de graduação, 17.031 (56,0%) são bacharelados, 7.911 (26,0%) são licenciaturas e 5.478 (8,0%) são cursos tecnológicos. Quando comparado o ano de 2011 com o anterior 2010, verifica-se um aumento de 913 (3,1%) no total de cursos do ensino superior, no entanto ocorre uma diminuição de 0,1% nas graduações de licenciaturas (Censo da educação superior: 2011 INEP/2013).¹

¹¹- RAIS (*Relação Anual de Informações Sociais*) base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, computa o número de vínculos formais de trabalho – empregos ou postos de trabalho – existentes em 31 de dezembro de cada ano em todos os estabelecimentos do país.

No perfil da graduação, a modalidade presencial totaliza 926.780 (16,1%) matrículas de licenciatura, enquanto as matrículas de bacharelado e de grau tecnológico representam respectivamente 73% e 10,6% do total das matrículas. Já na modalidade à distância, por sua vez, a licenciatura representa 43,3%, no total de 429.549 matrículas, em seguida bacharelado, com 30,2% e matrículas de grau tecnológico 26,6% (Censo da educação superior: 2011 INEP/2013). Do total de aumento das matrículas de curso à distância, equivalente a 62.748 (6,7%) novas matrículas, com aumento específico de 12,0% referente ao grau tecnológico (de 235.765 para 263.970), 11,6% para o bacharelado (de 268.173 para 299.408) e 0,8% para a licenciatura (de 426.241 para 429.549) (Censo da educação superior: 2010 e 2011 INEP).

Essa diminuição dos cursos presenciais e aumento dos cursos à distância, segundo Sheibe (2009), estão em direção oposta ao parágrafo único do decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, no que diz: “A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial” e como argumenta Libâneo (2011, p.10) podem mostrar:

Um descaso com a educação pública e os professores. (...) formar professores a distância resulta em formação aligeirada e frágil. Com essa mentalidade economicista (...) a certificação em larga escala, como o diploma fosse suficiente para o exercício profissional.

O curso de licenciatura contempla dois aspectos: os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio que são relacionados às Ciências sistematizadas do curso e as ciências humanas da educação e do desenvolvimento formativo dos educandos (SHEIBE, 2010, p. 988-990).

Na organização dos cursos de licenciatura ao longo da história, desde as décadas de 1940 e 1950, o chamado esquema 3+1 é repetido, com os cursos do bacharel complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SAVIANI, 2009, p.150).

Segundo Saviani (2009, p. 148-149), existem dois modelos na formação de professores:

O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Comum nos cursos de licenciaturas, em que a formação contempla conteúdos específicos próprios da disciplina que irá lecionar. A formação pedagógico-didática será em decorrência do domínio dos conteúdos sistematizados, sendo adquirida na própria experiência e prática docente;

O modelo pedagógico-didático: Comum nos cursos de pedagogia, em que a formação só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá garantir essencialmente a preparação pedagógico-didática.

Em instituições de ensino superior (IES) que mantêm cursos de Bacharelado e de Licenciatura, é comum que a licenciatura seja “arremedo” dos bacharéis para apenas cumprir normas legislativas. As disciplinas apresentam aulas idênticas ministradas tanto na formação do bacharel como da licenciatura, os conteúdos específicos das ciências, são tratados nos mesmos cursos-padrão que a IES proporciona a todos os estudantes (TERRAZZAN, 2003). No que se refere aos departamentos de Ciências, tais não oferecem nenhum curso especial para futuros professores, considerando que a preparação docente é responsabilidade das escolas ou departamentos de educação (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 1995, p.67-70). Seu objetivo é o conteúdo em detrimento dos métodos de ensino, porque na essência visam à pesquisa e não o ensino.

Terrazzan (2003) considera que, de um modo geral, o modelo básico nos cursos de licenciatura segrega a formação conceitual específica, recorrente aos anos iniciais da graduação com maior duração, da formação didático-pedagógica, recorrente ao final da graduação com menor duração, fazendo-se necessário um “equilíbrio entre formação conceitual relativa ao desenvolvimento das matérias de ensino em disciplinas ou áreas curriculares e a formação didático-pedagógica geral e específica.”.

O modelo básico segregado das licenciaturas pode tendenciar os futuros professores à sólida formação das Ciências científicas específicas da temática do curso, complementada por uma formação psico-sócio-pedagógica geral, e desvalorizar a preparação científica em educação e isto é criticado há

vários anos, como indica Mcdermott(1990 Apud GIL-PÉREZ e CARVALHO, 1995).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) foram promulgadas. Nesse documento, o Art. 7º, I, dispõe que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”.

No artigo 6º, inciso III está estabelecido que a formação deverá contemplar

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

No artigo 2º está previsto o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Um dos princípios da formação, nesse documento, é a ação-reflexão-ação e a prática, articulada a teoria.

A partir dessas Diretrizes, os cursos de licenciatura foram reestruturados, considerando-se que cabe as universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (LDB 9394/86, Art. 53, inciso II).

Cabe ressaltar que a formação de professores tem sido foco central de políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. Entre as propostas recentes, destacam-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (GATTI, 2009 p.72) e a PRODOCÊNCIA, que buscam a maior qualificação dos cursos de licenciaturas, que conforme Sheibe (2010, p.987).

Em relação à perspectiva inclusiva de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), indicam a necessidade de que esta perspectiva seja contemplada no projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura.

A inclusão de disciplinas de educação especial nas licenciaturas e nos demais cursos de graduação é recomendada pela Portaria Ministerial nº 1793, de 1994. Em 2007 foi editado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em que se destacou a formação de professores para a educação inclusiva. No ano de 2008 foi ratificado a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), destacando-se também a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

No entanto, Mesquita (2007) indica que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular de cursos de licenciatura no Brasil, inclusive na área de Ciências Biológicas.

Possa e Naujorks (2009) identificaram que é necessário que o licenciando saiba atuar para a transformação da escola atual em escola inclusiva.

A formação inicial de professores de Ciências e de Biologia precisa assumir os desafios da educação inclusiva, com a revisão de concepções, relações interpessoais, técnicas e recursos de ensino, sendo capazes de favorecer a aprendizagem para todos os alunos.

Neste contexto, um primeiro desafio é identificar e analisar a compreensão de alunos da licenciatura de Ciências Biológicas sobre educação inclusiva, objetivo maior deste estudo.

4. METODOLOGIA

Participaram deste estudo alunos de licenciatura matriculados no último ano do curso de Ciências Biológicas, dos períodos integral e noturno, de uma universidade pública do Estado de São Paulo, identificados neste estudo, com o número 12 ou 13, referentes ao ano de conclusão do curso, seguido de uma sequência numérica acompanhada de uma letra que identifica o período do curso, sendo I (integral) ou N (noturno). Como por exemplo: 12-01N.

Neste estudo, os participantes são reconhecidos como sujeitos socialmente inseridos, pertencentes a uma determinada condição e a um grupo, possuidores de crenças, valores, interpretações e significados. O estudo de significados e crenças não pode ser meramente quantitativo, envolvendo o estabelecimento de relações e a análise e processos (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1998).

Os dados foram coletados por meio de um questionário (apêndice 1), envolvendo aspectos de compreensão sobre: educação inclusiva, necessidade educacional especial, atuação em contexto inclusivo, dificuldades para inclusão escolar e experiência com NEE.

O questionário, formado por sete questões, sendo cinco dissertativas abertas e duas objetivas de múltipla escolha, foi aplicado no final do segundo semestre de 2012 e 2013, durante uma aula da graduação, com a autorização do professor responsável. Após a explicação oral do objetivo da pesquisa, foi solicitada a colaboração espontânea e voluntária dos alunos presentes no preenchimento do questionário.

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Segundo Franco (2007), toda análise de conteúdo é um delineamento amplo da pesquisa teórica da comunicação, que tem como objeto de estudo a mensagem. Essa análise pode ter interferência da decodificação do receptor, que possui seu próprio meio de decodificação, e sua análise pode inferir e elaborar conclusões errôneas influenciadas de acordo com seus preceitos e valores.

As respostas obtidas foram organizadas em quatro grandes eixos e foram identificadas categorias e subcategorias de análise.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participantes

Participaram do estudo 90 alunos do último ano de um curso de Ciências Biológicas, nos anos de 2012 e 2013, nos períodos integral e noturno. No ano de 2012, participaram 53 alunos (25 do integral e 28 do noturno) e no ano de 2013 participaram 37 alunos (16 do integral e 21 do noturno).

A tabela 1 apresenta os dados relacionados à caracterização geral dos participantes da pesquisa.

Caracterização		2012		2013		Total
		Integral	Noturno	Integral	Noturno	
Gênero	Masculino	06	12	05	07	30
	Feminino	19	16	11	14	60
Idade (anos)	21-23	17	13	14	10	54
	24 e 25	07	10	02	06	25
	≤26	01	05	00	05	11

Tabela 1: Caracterização dos alunos participantes do estudo.

No geral, a proporção de alunos pesquisados do gênero feminino foi de 2:1 (dois para um), uma tendência já revelada nos cursos de formação de professores no Brasil. Gatti (2009, p.17) indicou que 77% dos postos de trabalho dos profissionais de ensino eram ocupados pelo gênero feminino.

A faixa etária dos alunos concluintes foi dividida em três grupos:

- a) Idade entre 21 e 23 anos, apresenta a maior porção, com 54 alunos que representam 60% do total dos alunos.

- b) Idade entre 24 e 25 anos, apresenta a porção intermediária, com 25 alunos que representam 27,77% do total de alunos.
- c) Idade ≤ 26 anos, apresenta a menor porção, com 11 alunos que representam 12,22% do total de alunos.

Os dados foram organizados em quatro eixos: 1-**compreensão de educação inclusiva e de necessidade educacional especial**; 2-**maiores dificuldades para inclusão**; 3-**contato com processo inclusivo** e 4- **atuação em sala de aula no contexto inclusivo**.

Eixo 1- Compreensão de educação inclusiva e de necessidade educacional especial

Em relação às respostas dos licenciandos sobre **a compreensão de necessidade educacional especial (NEE)**, foram identificadas quatro categorias principais: 1-Indivíduos, 2- Atendimento educacional, 3- Indivíduo e atendimento e 4- Outros, conforme indicado na figura 3.

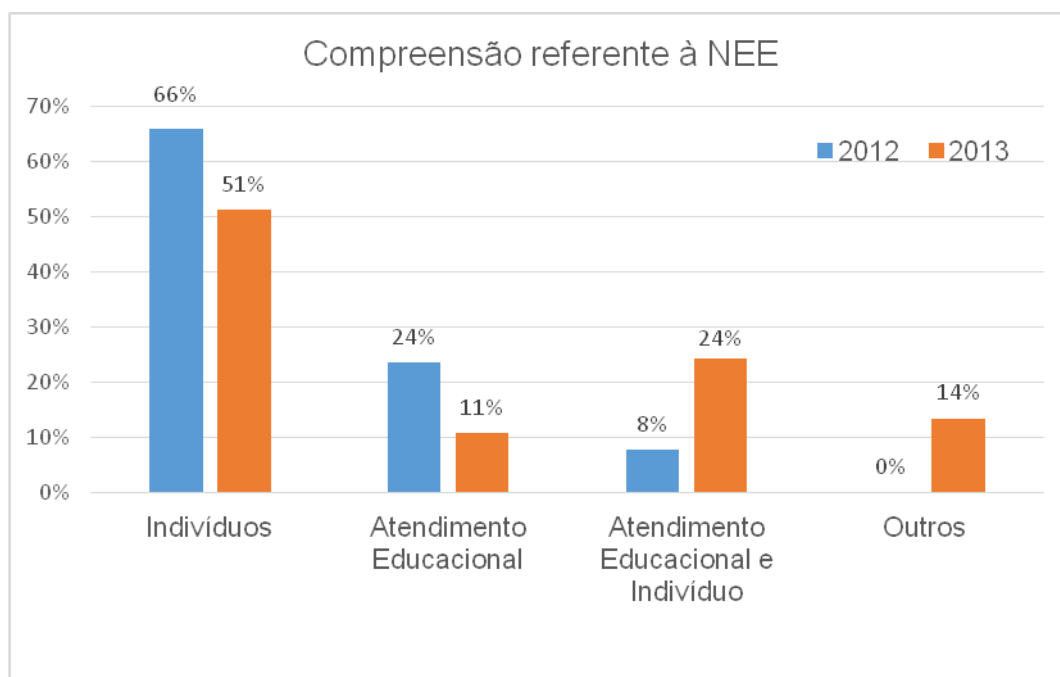


Figure 3: Compreensão sobre educação inclusiva dos licenciandos.

Para as categorias Indivíduos e atendimento educacional foram identificadas respectivamente, sete e cinco subcategorias, conforme indicado na tabela 2.

Categorias e subcategorias		Total Respostas 2012	Total Respostas 2013
Indivíduos	Deficiente	16	05
	Deficiente e superdotado	02	01
	Dificuldades ou problemas	06	04
	Necessidades específicas	04	04
	Necessidade de atenção	04	00
	Diferente	03	01
	Outros	00	03
Atendimento educacional	Ensino específico	02	03
	Métodos	05	02
	Recursos	01	03
	Métodos/recursos	01	01
	Outros	03	02
Atendimento educacional e indivíduo		04	06
Outros		02	02

Tabela 2: Compreensão de necessidades educacionais específicas dos licenciandos.

Alguns exemplos de respostas são apresentados a seguir:

12-10I: “Fornecer modos de ensino específico e tratamento de equidade para alunos que necessitem de alguma necessidade educacional específica”.

12-15I: *“Quando há necessidade de ter novas estratégias de ensino que aborde alunos que possuam necessidades especiais desde cognitivos até físicos”.*

13-06I: *“Considero necessidade educacional especial, as demandas educacionais específicas de indivíduos. Ou seja, indivíduos que precisem de uma atenção especial, por não estarem acompanhando a sua série de referência.”*

Exemplo de respostas reunidas na categoria Indivíduos, subcategoria Outros foram:

13-01I: *“Esta expressão comumente é utilizada para se referir às particularidades das pessoas com deficiências. No entanto, ela também pode referir-se a outras particularidades de ordem social, psicológica etc.”*

13-12I: *“Qualquer aluno que possua alguma deficiência física assim como mental, ou mesmo problemas com indisciplina grave.”*

13-20N: *“Pessoas que possuem algum distúrbio de aprendizagem como por exemplo dislexia, ou alguma deficiência física que pode dificultar a recepção do ensino.”*

Exemplo de respostas reunidas na categoria Atendimento educacional, subcategoria Outros:

12-19N: *“Aquele que necessita de um suporte diferenciado para o aluno.”*

12-14N: *“Tudo que numa sala comum não conseguimos lidar com aquela necessidade”.*

12-15N: *“Acredito que este seja mais específico e que haja um cuidado mais especial”.*

13-19N: *“Necessidades especiais p/ promoção do aprendizado, tanto mental, física, intelectual ou social. “*

13-21N: *“Necessidades que necessitem de maneiras alternativas de ensino para que o aluno possa aprender.”*

Já exemplos de respostas reunidas na categoria Outros são:

12-14N: *“Tudo que numa sala comum não conseguimos lidar com aquela necessidade”.*

12-15N: *“Acredito que este seja mais específico e que haja um cuidado mais especial”.*

13-08N: *“Que necessite de utensílios não comuns àqueles ditos “normais”.”*

13-11N: *“Não considero esse termo, pois todos nós temos algum tipo de necessidade.”*

As respostas indicam que a compreensão sobre as necessidades educacionais específicas estão ligadas com aspectos do indivíduo, com ênfase nas características relacionadas aos deficientes. Segundo Oliveira (2012), os deficientes são um grupo da sociedade, que sofrem com o a estigma, por não serem considerados modelos normais. A cidadania presente na modernidade é constituída por processos de conquista dos movimentos sociais de grupos marginalizados, que sofreram historicamente conflitos, tensões e segregações sociais e culturais, mas considera-se que a ênfase na dimensão individual da deficiência ainda é muito significativa.

Como a autora Carvalho (2007, p.26) apontou que:

Para garantir esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há ainda, muita confusão e incertezas, a respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensar sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência.

No ano 2012 as respostas sobre as N.E.E. são na maioria referentes a características dos indivíduos, acompanhado do atendimento

especializado e o menor grupo restante se referem ao indivíduo e ao atendimento especializado. Existe uma significativa diferença entre os dois grupos: enquanto que o ano de 2013, as respostas são mais diversas e bem distribuídas, com o principal grupo também relaciona as N.E.E com as características dos indivíduos, o segundo grupo de maior representatividade foi o atendimento educacional e indivíduos, seguido pela categoria outros, que apresentou diversificadas respostas.

As respostas sobre educação inclusiva foram organizadas em seis categorias, inclusão, integração, não exclusão, atendimento, metodologia de ensino, adaptação, direito civil e outros, conforme indicado na figura 4.

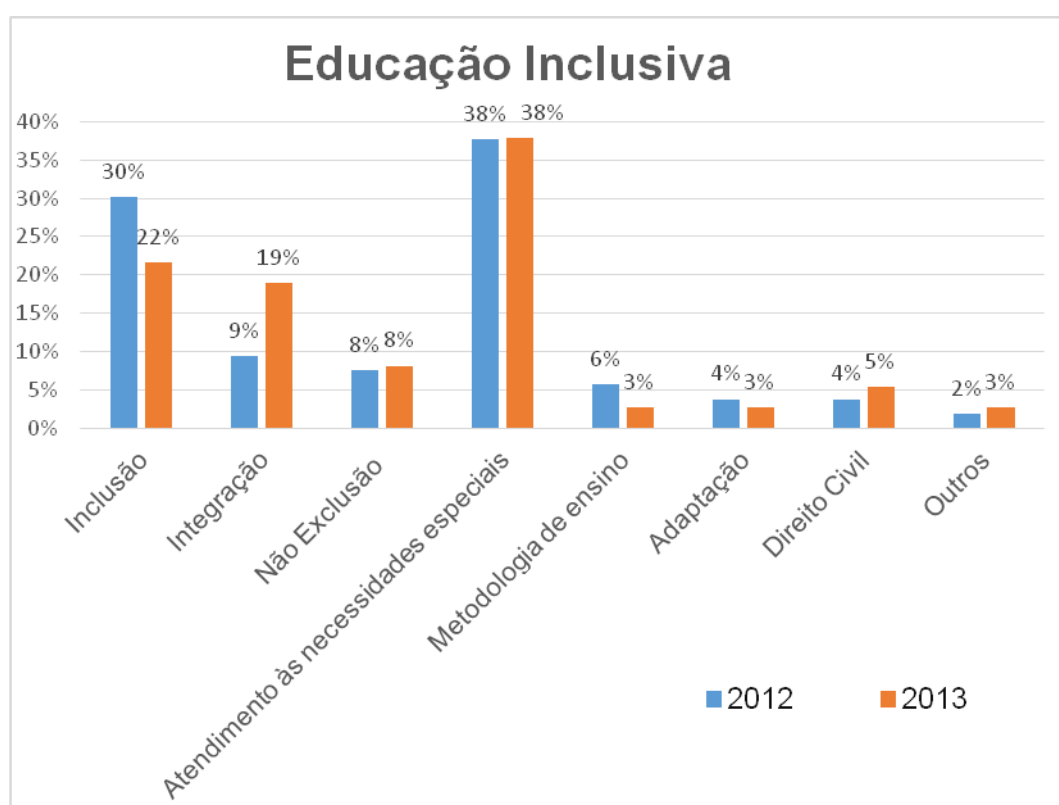


Figura 4: Compreensão sobre educação inclusiva dos licenciandos.

Nas categorias inclusão, integração, não exclusão e atendimento foram identificadas subcategorias, indicadas na tabela abaixo.

Categorias	Subcategorias	Total Respostas 2012	Total Respostas 2013

Inclusão	Em sala de aula	14	07
	Social	02	01
Integração	Em sala de aula	04	06
	Social	01	01
Não exclusão	Educacional	04	03
	Social	00	00
Atendimento às necessidades especiais	Necessidades específicas	04	07
	Deficientes	00	03
	A todos	16	04
Metodologia de ensino		03	01
Adaptação		02	01
Direito Civil		02	02
Outros		01	01

Tabela 3: Compreensão sobre Educação Inclusiva.

Exemplos de citações referente a classificação Outros são:

12-26N: *“Uma educação que insira de maneira adequada, que de suporte técnico e estrutural afim de que ocorra de maneira correta a transmissão do saber sistematizado a todos.”*

13-11N: *“A educação que atinja pessoas que de alguma forma não possuem possibilidade de estarem no ensino regular.”*

Exemplos de outras respostas:

12-09I: *“Aquela educação baseada na heterogeneização das salas de aula, incluindo deficientes físicos e mentais na escola básica, normal.”*

12-16N: *“Educação inclusiva é uma educação que busca garantir a lei de direito a ensino para todos, incluindo as pessoas com deficiência, superdotagem...”*

12-23I: *“Educação inclusiva é a educação para todos, sem qualquer distinção quanto a credo, cor e necessidades pedagógicas especiais.”*

13-08N: *“Que abrange não somente a maioria da população, mas também todas as raças, etnias e também portadores de deficiência”*

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a importância de uma abordagem centrada na criança com o objetivo da garantia de uma escolarização bem sucedida para todos. A adoção de sistemas mais

flexíveis e adaptativos, como a flexibilidade curricular e avaliativa são peças-chaves para o interesse e sucesso educacional inclusivo (SALAMANCA, 1994 p.8-9).

Uma pedagogia centrada no aluno é capaz de ser bem sucedida em educar todas as crianças, uma vez que já foi comprovada a sua eficiência em reduzir as taxas de repetência e desistência escolar. Este modelo parte do pressuposto que as diferenças humanas são normais e que o ensino-aprendizagem deve estar em consonância e adaptado às necessidades inerentes à individualidade de cada aluno.

Este modelo de pedagogia centrada no aluno vai em contraposição ao sistema comum, onde o aluno deve se adaptar às assunções pré-concebidas do sistema de ensino, que se baseiam em parâmetros regulares comuns a todos no processo de aprendizagem (SALAMANCA, 1994 p.6).

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, com a criação de ambientes favoráveis para que todos sintam parte da escola bem como da sociedade, através da construção de uma sociedade inclusiva que alcance a educação de qualidade, com oportunidade de desenvolvimento de potencialidade e habilidades de todos. Outro aspecto de grande relevância é que essa filosofia causa a otimização e eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994 p.2).

A educação inclusiva não é específica apenas aos deficientes, mas a todos que historicamente sofreram marginalização perante a educação, como disserta Mittler (2003):

A inclusão implica uma reforma radical, nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Uma resposta diferenciou-se das demais por indicar: 12-041: “*A escola tem que se adaptar aos alunos e não os alunos de adaptarem à escola*”.

Essa citação vai de acordo com uma ideia que é difundida no contexto inclusivo, em que as escolas devem estar aptas a receber toda a comunidade local, oposta a antiga concepção médica, que se enfoca na patologia do aluno. E é dever do Estado garantir os serviços básicos como de saúde e educação, de modo a adequar o aluno ao padrão da normalidade aceito na sociedade e consequente escola.

Os dados revelam que os futuros professores estão cientes dessa diversidade e mais do que nunca preocupados com o atendimento das necessidades especiais que os alunos possuem. Em ambos os anos investigados, os alunos indicaram que reconhecem que a escola deve proporcionar iguais condições de aprendizagem a todo e qualquer indivíduo da sociedade, que por meio de seus direitos, pode se matricular em qualquer instituição de ensino de seu interesse.

Outro aspecto de relevância é a questão da inclusão e integração, em que professores, que apenas desejam cumprir com as normas legais ou se sentem sobrecarregados com a demanda de sala de aula, acabam por deixar os alunos apenas dentro da classe de aula, com ideais que se aproximam da visão de integrar o aluno no ambiente já é suficiente para o sucesso de seu ensino-aprendizado. Enquanto que professores que defendem, acreditam e participam da educação transformadora, apresentam ideais que se aproximam das filosofias da inclusão social de todos os cidadãos. A escola por ser parte constituinte da sociedade, deve manter e seguir os preceitos e direitos inclusivos que regem as sociedades modernas.

Eixo 2 – Maiores dificuldades para inclusão

Em relação às **maiores dificuldades para a inclusão**, as respostas foram organizadas em sete categorias, apresentadas no gráfico e na tabela a seguir.

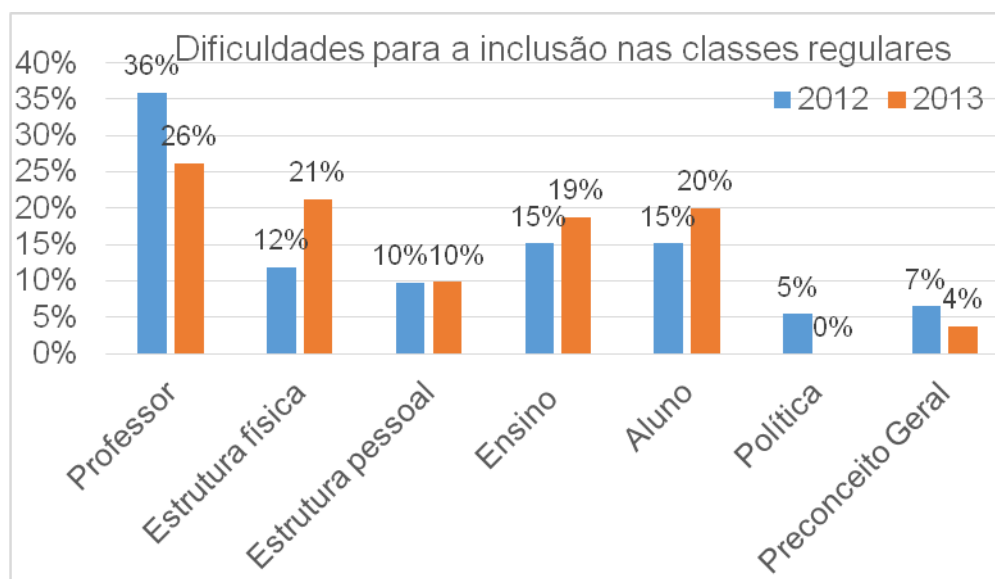


Figura 5: Dificuldades para a inclusão nas classes regulares

Categorias	Subcategorias	Respostas 2012	Respostas 2013
Professor	Despreparado e falta de experiência	30	20
	Falta de compromisso	01	00
	Preconceito	02	01
Estrutura física	Salas numerosas	04	02
	Não preparada	07	15
Estrutura pessoal	Profissionais despreparados	07	03
	Falta de apoio especializados	02	05
Ensino	Falta de recursos e equipamentos especializados	08	08
	Currículo	02	06
	Sistema de ensino	04	01
Aluno	Dificuldade de acompanhamento do aluno	03	04
	Relação entre alunos	04	05
	Preconceito	04	03
	Característica	01	03
	Necessidade de atenção	02	01
Política	Falta de preocupação dos órgãos - incentivo político	05	00
Preconceito Geral		06	03

Tabela 4 Tabela 4-Dificuldades para inclusão, segundo os licenciandos.

Das 89 respostas válidas (apenas um aluno não respondeu), 25 licenciandos (28%) indicaram apenas uma dificuldade para inclusão. Os 64 licenciandos restantes (72%) apresentaram duas ou mais dificuldades no contexto de ensino de ciências inclusivo.

Apenas um aluno indicou que não apresentou dificuldades no processo da educação inclusiva, como descrito:

12-24I: “Desconheço do assunto.”

Exemplos de respostas estão apresentados a seguir:

12-06N: “O sistema de ensino de maneira geral já tem dificuldades de lidar com as diferenças dos alunos, se tiverem alunos de inclusão pode ser pior.”

12-15N: “Muitas pessoas dizem que são as diferenças, mas acredito que nisso todos nós somos singulares, acho que o maior problema é o respeito e acredito que sempre nos foi passado afirmando que o que não se encaixa no padrão deve ser excluído.”

A categoria do professor foi a mais citada e o segundo grupo mais citado foi formado por três categorias: Aluno, Ensino e Estrutura física. Esse grupo apresenta valores muito próximos e são seguidos em ordem pelas categorias: Estrutura pessoal, Preconceito geral e Política.

O despreparo do professor foi associado, na maioria das respostas advindas de dificuldades para a inclusão. Esse obstáculo por ser devido à falta de contato e preparo desse assunto desde a formação inicial desse profissional educacional.

Como afirma Carvalho (2007, p.27):

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

As citações transcritas a seguir corroboraram com a pesquisa de Carvalho (2007):

12-07I: *“Eu acredito que seja tanto a falta de experiência dos adultos (presentes na escola) de lidar com a inclusão, como a falta de materiais didáticos que auxiliem. E em alguns casos ainda existe o preconceito”.*

12-09I: *“A grande dificuldade é a falta de profissionais capacitados para dar uma atenção maior exigida pelo aluno especial, salas numerosas impossibilitam o professor de dar atenção diferenciada a cada grupo”.*

12-16I: *“Professores despreparados, classes sem infraestrutura, equipamentos inadequados”.*

12-12N: *“A falta de estrutura física, a falta de preparação dos professores, e a falta de vontade política”.*

12-02N: *“Acho que a maior dificuldade é enfrentar o preconceito.”*

Eixo 3- Contato com processo inclusivo

O contato com o processo inclusivo foi investigado em três aspectos: contato geral, contato por meio do estágio e abordagem dos conteúdos durante a licenciatura.

Em relação ao contato geral, 43 respostas indicaram que não tiveram contato. Dos 47 licenciandos restantes, quando questionados em relação ao nível de ensino em que ocorreu o contato com o contexto inclusivo, quatro respostas indicaram a licenciatura, 21 o ensino básico, 20 a licenciatura e o ensino básico. Outros sete não indicaram o contexto do contato e cinco indicaram o contexto familiar.

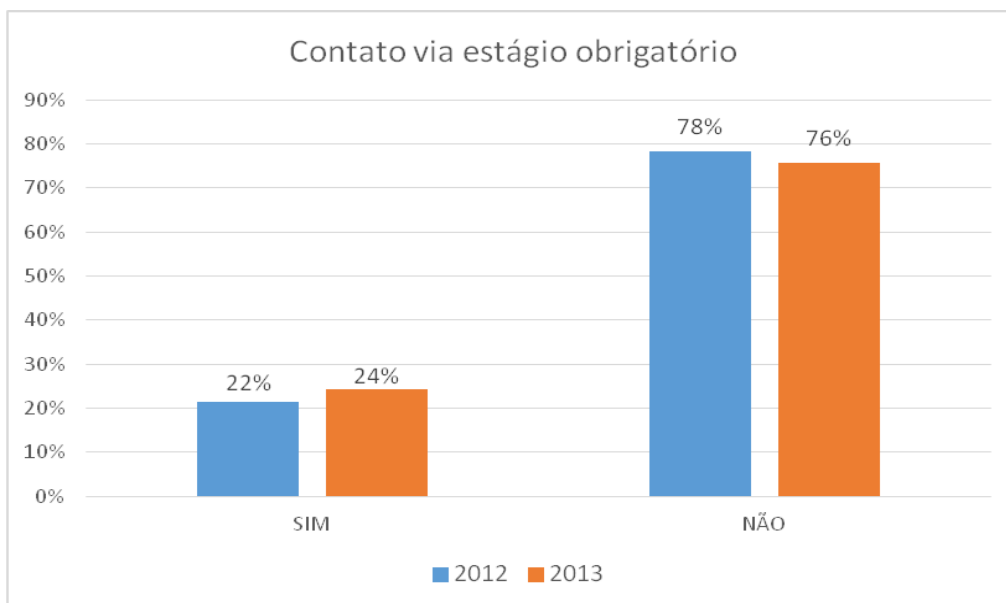


Figura 6: Gráfico: Contato com a educação inclusiva via estágio obrigatório.

O contato com a educação inclusiva por meio do estágio obrigatório está descrito no gráfico a seguir:

O contato de mais de 20% dos futuros professores durante os estágios obrigatórios, demonstra que essa demanda do alunado já está presente nas escolas e que para uma adequada atuação docente é necessário uma formação sistematizada.

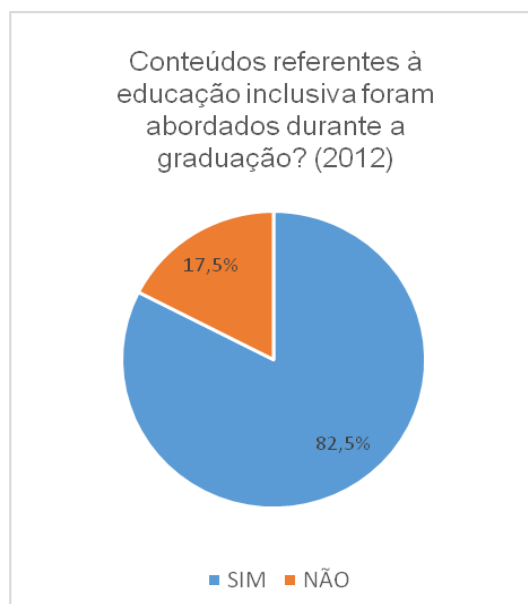


Figura 7: Abordagem dos conteúdos em educação inclusiva no ano de 2012.

Os licenciandos indicaram, em expressiva maioria, que durante a graduação obtiveram contato com os conteúdos da educação inclusiva. No ano de 2013, 100% dos pesquisados indicaram que obtiveram contato com os

conteúdos na graduação, no ano de 2012, mais de 80% dos alunos também indicaram que obtiveram contanto com os conteúdos durante a graduação, conforme indicado na figura 07.

Em relação à abordagem de conteúdos referentes à educação inclusiva durante a graduação, a maior parte das respostas indicou que esta foi insatisfatória, conforme demonstra a figura 08.

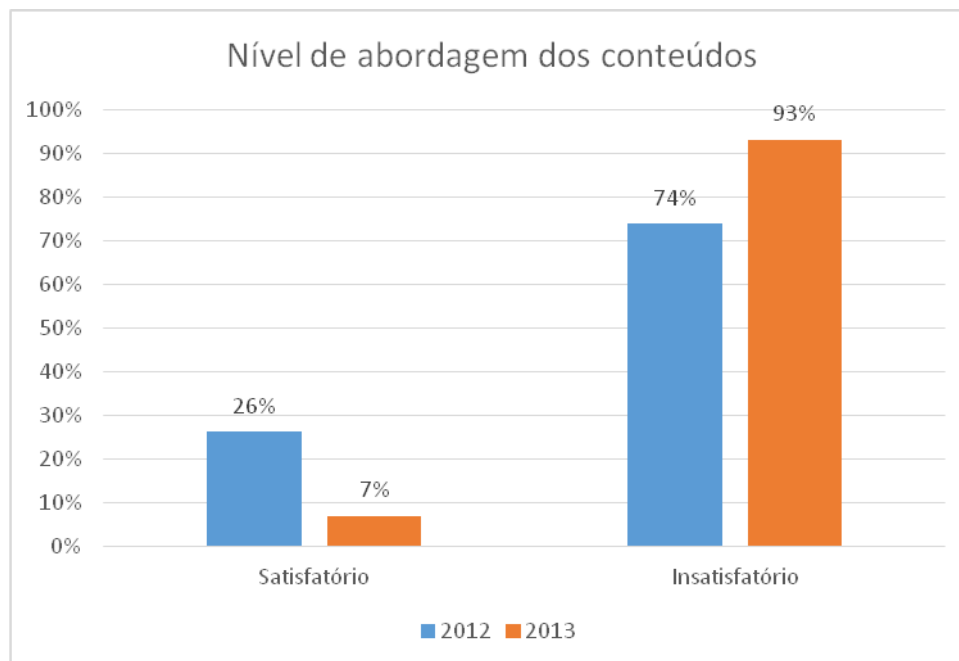


Figura 8: Gráfico referente ao nível da abordagem dos conteúdos sobre educação inclusiva na graduação.

Dois alunos indicaram que a abordagem dos conteúdos foi intermediária, não a considerando nem satisfatória e nem insatisfatória.

Ao considerar como insatisfatória a abordagem de conteúdos referentes à educação inclusiva durante a graduação os alunos revelam que se formam e já estão despreparados para atuarem em contexto inclusivo. O que não produz confiança ou aceitação para trabalhar com essa proposta. Um aluno comentou:

12-7N: “Apenas como disciplina optativa. Na grade curricular não há nada”.

A figura 09 demonstra por meio de gráfico porcentual do total das respostas válidas, com quais necessidades educacionais especiais os licenciandos tiveram contato durante sua graduação.

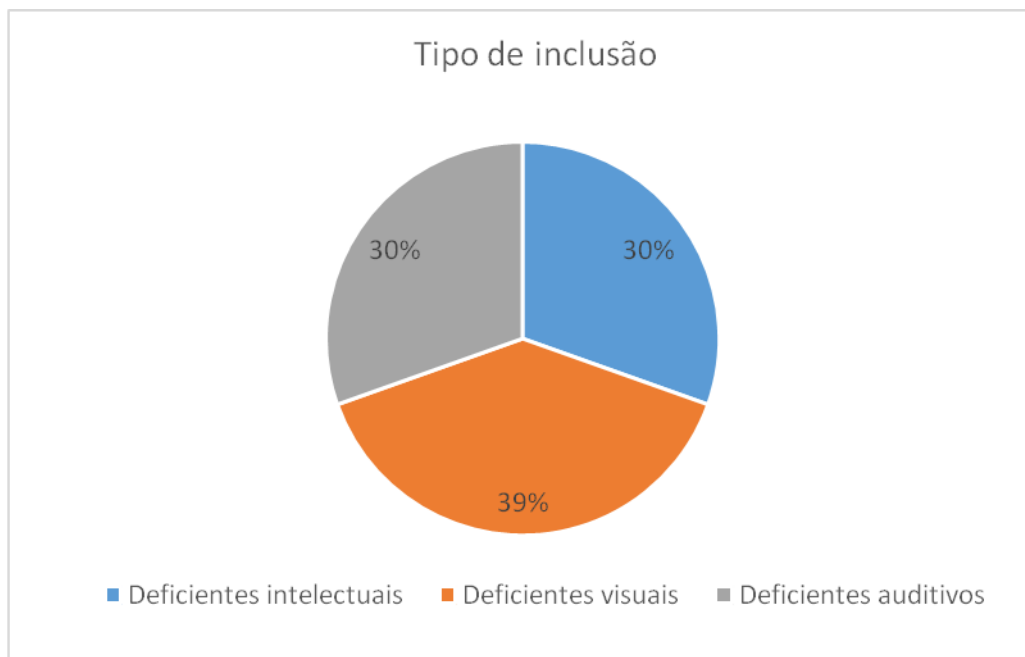


Figura 09: Contato com o tipo de inclusão.

Alguns exemplos de respostas:

13-04l: *“Sim, tive contato com uma aluna com baixa visão. Notamos que ela não possuía nenhum material adaptado e tivemos dificuldades em saber como proceder com ela, pois não tínhamos nenhuma experiência.”*

13-08l: *“Sim. Enquanto dava aula para o Ensino Fundamental. A criança apresenta baixa visão e aparentemente não tinha a sua disposição os cuidados necessários para a sua completa aprendizagem.”*

Pelas respostas, pode-se considerar que o contato não favoreceu uma percepção positiva do processo, conforme ilustrado nas respostas transcritas abaixo:

12-3l: *“Sim. Na escola em que escolhi para realizar o estágio supervisionado II há um programa de inclusão. Apesar da adaptação existente na escola (corredores com rampa, intérprete, etc...) ainda assim é possível perceber a fragilidade dessa inclusão”.*

12-171: “Sim, uma aluna deficiente auditiva no 3º ano do E.M. Havia uma intérprete na sala, porém tive a impressão que o rendimento dela não era satisfatório”.

O contato com o processo inclusivo não parece ser objeto da formação dos licenciandos. Conhecimentos sistematizados e experiências didáticas não foram intencionalmente proporcionados durante o processo de formação e não foram objeto de análise pelos licenciandos. Por outro lado, o contato que existiu não favoreceu uma percepção positiva do processo.

Eixo4-Atuação em sala de aula no contexto inclusivo

Em relação à atuação em sala de aula no contexto inclusivo, como professor de Ciências ou de Biologia, cinco alunos indicaram não saber atuar corretamente, oito alunos se referiram à inclusão, de um modo geral, e as demais respostas foram organizadas em cinco categorias, conforme indicado na tabela 5.

<i>Categorias</i>	<i>Total respostas 2012</i>	<i>Total respostas 2013</i>
<i>Busca por conhecimento</i>	29	23
<i>Adequação-adaptação das aulas</i>	24	21
Atenção à inclusão e a não segregação	09	04
Envolvimento de outros alunos	05	03
Sem dificuldade	01	00

Tabela 5: A atuação em contexto inclusivo dos licenciandos

Na tabela abaixo, são apresentadas as subcategorias identificadas.

Respostas		Total respostas 2012	Total respostas 2013
Busca por conhecimento	Cursos	04	04
	Conhecer a pessoa	11	07
	Buscar literatura	07	05
	Contato com profissionais	07	07
Adequação e adaptação das aulas	Conteúdos	05	02
	Avaliação	01	00
	Atividades práticas	02	00
	Utilização de recursos diferenciados	04	06
	Utilizaçã o de novos métodos	12	10
	Outros	00	02

Tabela 6: Subcategorias de atuação em contexto inclusivo dos licenciados.

Exemplos de respostas estão apresentados a seguir:

13-07I: “Não me sinto preparada para dar aulas com alunos com necessidades educacional especial pois na graduação não temos muita teoria e falta prática em relação ao assunto.”

13-18N: “Procuraria auxílio junto à uma sala multifuncional, para utilizar os materiais e até um auxílio pedagógico junto ao profissional responsável pela sala.”

13-08I: “Procuraria ajudar da gestão escolar e também da secretaria de educação da cidade. Procuraria os melhores instrumentos de ensino e buscaria também evitar segregá-lo do ambiente escolar e do convívio com outros colegas.”

Exemplo de respostas incluídas em “Outros”:

13-15I: *“Eu realizaria uma aula paralela à minha, para ele, com atividades específicas que seriam adaptadas às suas dificuldades.”*

13-07N: *“Me adequaria da melhor maneira possível.”*

É interessante destacar que 31 licenciandos utilizaram o verbo “tentaria” e 23 utilizaram o verbo “procuraria” em suas respostas. Outras respostas envolveram: dar atenção, conversar com pais, ser claro, buscar apoio do estado e utilizar o que sabe.

Comparando as respostas dos dois grupos 2012 e 2013, as categorias foram citadas em proporções muito próximas. As duas principais categorias mais citadas são: a busca por conhecimento, com mais ênfase em conhecer a pessoa e a categoria adequação e adaptação da aula, principalmente com a utilização de novos métodos.

Para que o professor reflita sobre sua ação docente em contexto inclusivo são utilizados seus saberes docentes. Esses saberes docentes são oriundos da formação inicial, experiência profissional, formação ambiental e do senso comum. A formação inicial possibilita instrumentos teóricos (e práticos) que embasam a futura ação docente. A experiência profissional quando é reflexiva atribui valor a carreira pela constante busca do aprimoramento do ensino aprendizagem. Por outro lado a formação ambiental e o senso comum escapam da ação crítica reflexiva dos saberes sistematizados e acaba por influenciar a atuação docente. Essa formação ambiental adquirida enquanto aluno em formação e os dogmas da educação defendidos pelo senso comum acabam por estabelecer o senso comum da ação docente.

Tardif (2005) considera que os saberes da formação profissional docente são variados, heterogêneos e compostos por três tipos: os saberes disciplinares, que são específicos a cada ciência; os saberes curriculares, que norteiam a prática metodológica e conceitual das instituições escolares e os saberes experienciais, que são fruto da experiência, validados, incorporados sob a forma de *habitus* e de habilidades, de *saber-fazer*. Para esse autor, deve haver ênfase no conhecimento profissional com a dimensão ética, a toda uma gama de categorias que apresentam simbologia, valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático e interesses sociais comuns.

Neste sentido, se reforça a necessidade da constante pesquisa em cursos de formação inicial, em busca de da estruturação curricular pedagógica adequada aos saberes necessários aos professores no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura devem acompanhar, favorecer e proporcionar as mudanças que ocorrem na sociedade, uma vez que seu papel social é formar e capacitar profissionais que atuarão diretamente na formação de opinião das futuras gerações, ou seja, atuam diretamente nos rumos éticos culturais da sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o questionamento inicial da pesquisa “como futuros professores de Ciências e de Biologia compreendem a educação inclusiva e quais conhecimento possuem sobre esse processo”, verificamos que os alunos de licenciatura investigados, em sua maioria, afirmam que são insuficientemente capacitados para a educação inclusiva durante a sua formação inicial.

Essa realidade já foi denunciada em 1997, por Ferreira e Nunes (Apud Camargo, 2008, p. 74), ao relatarem que: “o professor não discute nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras problemas ligados à relação entre educação alunos com deficiência” se revela, novamente, neste estudo.

Essa discussão não envolve apenas a apropriação de conhecimentos sistematizados sobre inclusão, metodologias pedagógicas educacionais para tratar a diversidade discente, mas exige oportunidades para que futuros professores, durante o processo de formação inicial, consigam “refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções” (MITTLER, 2003, p.184).

Verifica-se que de um modo geral, os licenciandos compreendem necessidades educacionais especiais como relacionado às características do sujeito, em especial dos deficientes. Mas a educação inclusiva pode ser entendida como uma educação para todos e os licenciandos indicaram a preocupação com a não exclusão, com o preconceito e com atendimento às necessidades dos alunos. Ocorre uma compreensão mais ampla das dificuldades relacionadas ao processo inclusivo, reunindo diferentes fatores, sendo, o despreparo do professor apontado por um número significativo como a principal dificuldade para o contexto inclusivo seguido pela despreparo do professor e estrutura física.

No entanto, é preciso considerar que se os alunos indicaram formação insuficiente e relataram uma série de concepções, essas concepções podem ser consideradas como espontâneas ou de senso comum, formadas a partir da vida cotidiana.

É crescente a compreensão que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação “ambiental” comum a profissão, decorrente do período em que foram alunos. Os professores devem saber, conhecer e questionar esse pensamento espontâneo (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 1995), que considera que para o ensino e a aprendizagem bastam alguns conhecimentos vindos da experiência e do senso comum ou a busca pela fórmula adequada.

Segundo Lortie (1975 Apud Tardif 2000 p.13) “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.”.

A influência desta formação incidental ambiental é significativa, fruto das experiências reiteradas e que são adquiridas de forma não reflexiva sistematizada, como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, que não é alvo de crítica e se institui como um obstáculo à prática do professor com autonomia (GIL-PÉREZ e CARVALHO, 1995).

Nas indicações de Vitalino (2002, p.405) os professores que atuam nos curso de licenciatura também não estão preparados e os graduandos não contemplavam em sua formação os conteúdos necessários para a prática pedagógica capaz de “incluir alunos com NEE em sala de aula, nem para orientar ou supervisionar práticas inclusivas nas escolas”. Segundo essa mesma autora, as universidades deveriam desenvolver, em seus cursos e programas de formação inicial e continuada, a preparação para os professores e profissionais da educação atuarem frente à diversidade (VITALINO, 2002 p.400).

Compreende-se que é a partir de sua formação inicial, envolvendo valores, crenças e conhecimentos, que o professor estabelece sua orientação inclusiva e define sua forma de agir, pensar e atuar junto à perspectiva inclusiva (SALGADO,2008). Assim, torna-se central proporcionar na base, ou seja, durante a formação inicial, experiências e orientações inclusivas.

O desafio está na construção de “culturas, políticas e práticas de inclusão durante o processo de formação de professores, enfatizando a

dimensão pessoal e as subjetividades que permeiam este processo” (SALGADO, 2008).

Mittler (2003, p. 189) afirma que “assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito em longo prazo”. Esse mesmo autor propõe que “até que os professores recentemente qualificados de hoje se aposentem nos anos de 2040, todos os professores devem ser completamente preparados para ensinar todos os alunos” (MITTLER, 2003, p. 203).

Essa preparação exige a apropriação de conhecimentos sistematizados sobre inclusão, diversidade e direitos, mas também a reflexão sobre valores e com suas convicções.

A melhor compreensão sobre a educação com qualidade a todos é o alicerce para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens de professores poderão basear-se. Nesse processo de transformação das escolas em inclusivas, “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela” (MITTLER, 2003, p.183). Com base nessa ideia e nos resultados apresentados, a reflexão de todos os profissionais envolvidos no processo educacional é necessária para a aprendizagem e real transformação das escolas regulares em escolas inclusivas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 05 Dez. 2012.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.MEC – Brasília, 1998. 62 p

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

CAMARGO, E. P. **Ensino de física e deficiência visual**. São Paulo: Plêiade/FAPESP, 2008.

CAMPOS, L. M.L. e DIAS, A. B **Educação inclusiva e formação inicial do professor de Ciências e Biologia**. Atas do IV Congresso Brasileiro de Educação. Bauru, 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 5ªed., 2007.

FREITAS, M. I. C.; VENTORINI, S. E; RIOS, C.; ARAÚJO, T.H.B. Os desafios da formação continuada de professores visando à inclusão de alunos com necessidades especiais. **Rev. Ciênc. Ext.** v.3, n.1, p.100,2006. Disponível em: <http://200.145.6.204/index.php/revista_proex/article/view/365>. Acesso em: 06 Nov. 2012.

GLAT, R. PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, nº. 2, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>> Acesso em: 19 Jan. 2013.

GATTI, B.A. e BARRETO, E.S. (coord). Professores do Brasil: impasses e desafios— Brasília: UNESCO, 2009.. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> . Acesso em 12 Out. de 2013.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out.-Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 Out. 2013.

GIL-PEREZ e CARVALHO. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBANEO, José Carlos. **Escola pública brasileira, um sonho frustrado**: falharam as escolas ou as políticas educacionais. Didática e escola em uma sociedade complexa. Centro de Estudos e Pesquisas em Didática.Goiânia, 2011. Disponível em: <[http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Edipe%202011%20versao%20final%20\(2\).doc](http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Edipe%202011%20versao%20final%20(2).doc)> Acesso em: 09 Nov. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 6ª edição, 1998.

MESQUITA, A.M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação de cursos de licenciatura da UFPA. Dissertação de Mestrado Programa de pós graduação em educação - UFP, 2007 disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1656/1/Dissertacao_FormacaoInclusivaProfessores.pdf>. Acesso em: 19 Jan. 2013.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, W. P. **O estigma como construção social e as pessoas com deficiência: uma trajetória de extermínio, desfiliação, institucionalização, integração e inclusão.** III Congresso em Desenvolvimento Social: (Des)igualdades Sociais e Desenvolvimento. PPGDS da Unimontes. Montes Claros/MG, 30 de maio a 01 de junho de 2012.

PERRENOUD; P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993

POSSA L.B. E NAUJORKS, M.I. – **Formação de professores em educação especial:** os discursos produzidos em textos científicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>> Acesso em: 15 Jan. 2013.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva – São Paulo: 2006.

SALGADO, S. da S. **Inclusão e processos de formação IN:** Santos, M.P. dos e PAULINO, M.M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas** São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. O paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, n. 1, ano I, Out. p.19-23, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 01 Abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 28 Jul. 2012.

SERRA, **Inclusão e ambiente escolar.** In: SANTOS, M.P. dos e PAULINO, M.M (org.) **Inclusão em educação: cultura políticas e práticas** 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

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.- Abr. 2000.

TERRAZZAN, Eduardo A. **As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura**. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, p. 55-77, 2003. Disponível em: <<http://www.ccb.ufsc.br/biologia/reforma/eduterr.htm>>. Acesso em 19 Set. 2013.

TESSARO, N. S. ET AL. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicol. Esc. Educ.** v.9, n.1, Campinas, Jun. 2005.

VITALINO, Célia Regina. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.3, p.399-414 Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Out. 2013.

APÊNDICE

Este levantamento faz parte do Projeto: Formação de Professores de Ciências Biológicas e Educação Inclusiva: construindo uma nova realidade”, sob coordenação da Profa. Luciana Maria Lunardi Campos- Depto de Educação.

Solicitamos sua colaboração, respondendo às questões abaixo, e agradecemos antecipadamente .

Alan Bronzeri Dias

Idade: _____ sexo: _____ ano: _____

1. O que você entende por educação inclusiva ?

2. O que você considera como necessidade educacional especial?

3. Você já teve contato com o processo de inclusão escolar ? () sim () não

Se sim, em que contexto :

() Ensino infantil () ensino fundamental () Ensino médio () Ensino Superior

() Contexto religioso () Contexto familiar

Como : () aluno do ensino básico () aluno da licenciatura () outro _____

4. Quais são as maiores dificuldades para a inclusão nas classes regulares ?

5. Conteúdos referentes à educação inclusiva foram abordados durante a graduação?
() sim ()Insatisfatoriamente ()satisfatoriamente
()não

6. Durante o estagio obrigatório teve contato com aluno com N.E.E ? Comente:

- 8- O que você faria, como professor de Ciências ou de Biologia, se tivesse um aluno com necessidades especiais em sua sala de aula ?
