

A formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva

Teacher formation biology in perspective of inclusive education

Nilson Santos TRINDADE [1](#); João Marcos COELHO [2](#); Vitor Marques COSTA [3](#)

Recibido: 13/04/2017 • Aprobado: 28/04/2017

Conteúdo

1. Introdução
 2. Fundamentação Teórica
 3. Considerações Metodológicas
 4. Resultados e Discussão
 5. Considerações Finais
- Referências

RESUMO:

Este trabalho objetivou examinar a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa foi realizada em um polo da Universidade Federal do Pará, localizado em Paragominas-Pa. A metodologia aplicada é caracterizada como descritiva; método indutivo e abordagem mista. A amostra compreendeu vinte e oito acadêmicos de uma população de quarenta e três. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas dirigidas aos acadêmicos, abordando temas como concepções acerca da educação inclusiva/especial, diversidade, formação de professores no contexto da educação inclusiva. Pela análise dos dados foi possível perceber que em relação à educação inclusiva a maioria dos acadêmicos pesquisados apresentou entendimento confuso, lacunas em sua formação e conseqüentemente inaptos como futuros professores neste contexto.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação; Professores.

ABSTRACT:

This study aimed to examine the biology teacher formation from the perspective of inclusive education. The survey was conducted on a pole of the Federal University of Pará, located in Paragominas-Pa. The applied methodology is characterized as descriptive; inductive method and mixed approach. The sample consisted of twenty-eight scholars from a population of forty-three. It was used as data collection instrument a questionnaire with open and closed questions addressed to academics, covering topics such as conceptions of inclusive / special education, diversity, teacher training in the context of inclusive education. Data analysis was possible to see that with regard to inclusive education most surveyed students had confused understanding, gaps in formation and consequently unfit as future teachers in this context.

Keywords: Inclusive education; Formation; Teachers.

1. Introdução

Durante as reuniões com os professores, geralmente são citadas as dificuldades encontradas

pelos docentes em lidar com os alunos ditos “especiais”, evidenciando uma ausência de qualificação profissional nesta perspectiva.

Observa-se nas últimas décadas, um aumento considerável de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino. Esse aumento está relacionado às iniciativas e reivindicações dos movimentos sociais em prol de uma educação para todos. Diante deste cenário, faz-se necessário que os cursos de formação de professores da educação básica os capacitem a atuar, na rede regular de ensino, com alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, de modo preferencial, na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9.394, de 20-12-96, Capítulo V, Educação Especial). Por meio dela, deverá ser disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, os serviços e os recursos próprios desse atendimento, e realizadas orientações aos seus alunos e aos seus professores quanto a sua utilização nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva, concebida como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana (BRASIL, 2007).

O processo de inclusão escolar extrapola, pois, o ato da matrícula e o simples acesso à sala de aula regular. Incluir implica na apropriação do saber e em oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral, compatíveis com as suas necessidades, com vistas a atingir, entre outros aspectos, os objetivos educacionais propostos (SILVA, 2012).

Ante o exposto, ressalta-se a relevância da presente pesquisa, sobretudo ao tentar responder algumas indagações pessoais, acadêmicas e sociais sobre a inclusão, trazendo a possibilidade de contribuir tanto com os educadores preocupados com a temática quanto com o público em geral, bem como impulsionar novas pesquisas e mudanças no âmbito da formação do professor, em particular de biologia.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação do professor de biologia, frente à Educação Inclusiva, tendo o seguinte problema de pesquisa: Os professores de biologia estão sendo formados na perspectiva da Educação Inclusiva?

Quais as diferentes concepções dos futuros professores de biologia a cerca da Educação Inclusiva? Quais as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de biologia no contexto da Educação Inclusiva? Qual a capacitação acadêmica destes graduandos quanto à Educação Inclusiva? Estas foram às questões-norteadoras desta pesquisa.

Assim, o problema pesquisado possui relevância social, tendo em vista a proposta de evidenciar como os futuros professores de biologia estão sendo formados no contexto da Educação Inclusiva e como lidarão com práticas inclusivas na sala de aula regular. Ao mesmo tempo, não negamos a expectativa de colaborarmos para uma reflexão e possível redimensionamento da grade curricular da instituição de ensino onde foi realizado o estudo.

Nesta pesquisa, elenca-se como objetivo principal examinar a formação de professores de biologia na perspectiva da Educação Inclusiva.

2. Fundamentação Teórica

A Educação Especial pública brasileira é recente, pois suas políticas educacionais e suas ações mais efetivas só ocorreram a partir da década de 1970. Inicialmente, apresentou uma abordagem integracionista a qual o aluno com alguma necessidade educacional especial tem que se adaptar à escola. Neste sentido, foram criadas as chamadas classes especiais, em escolas comuns, compostas apenas por quem apresentava algum tipo de deficiência, no intuito de escolarizar os alunos que não se adaptavam às demandas exigidas pela escola regular com o devido acompanhamento de professor (a) especializado (a).

A discussão entre ensino especial e ensino regular vem sendo debatida por volta da década de 1970, com a denominação de Filosofia da Integração, a qual defende a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, "postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades" (MAGALHÃES, 2002, p. 36).

Na década de 1990 discute-se um enfoque sugerindo a aproximação mais precisa entre escola comum e Educação Especial: a Educação Inclusiva. As questões levantadas surgem nos aspectos da noção de "educação para todos" apontada na Conferência Mundial sobre educação para todos, na Tailândia, em 1990, na qual foi organizada a Declaração de Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade da educação para todos, em Salamanca – Espanha, no ano de 1994. Nessa década, estes documentos internacionais passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira. Isto porque o Estado Brasil, neste período, alinha-se às políticas neoliberais ditadas por organismos internacionais tais como a UNESCO e o Banco Mundial.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil ainda no Segundo Império com a criação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro em 1857 (MAZZOTTA, 2003).

Ressalta-se que o direito à educação da pessoa com deficiência é constitucionalmente garantido. Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 205, determina: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]". Estabelece também no art. 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e no art. 208, Inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do poder público, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A formação de professores a fim de atender às necessidades e aos desafios do paradigma da Educação Inclusiva tem sido alvo de inúmeros estudos, debates e reflexões de muitos autores e estudiosos (STAINBACK, 1999; MORAN, 2002; MANTOAN, 2006; SANTOS, 2006).

Sabe-se que apesar da legislação dizer que as instituições superiores que realizam a formação inicial do professor devem possuir disciplinas que o habilite para trabalhar na perspectiva inclusiva, isto na prática, no geral não acontece, portanto não o prepara completamente para lidar com a diversidade existente nas salas de aula. Nesse sentido, as instituições de ensino superior, usualmente, o prepara para lidar com uma classe aparentemente heterogênea, por alunos "ditos normais". Nesse pressuposto para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus atuais e futuros professores estejam preparados para essa nova realidade, promovendo a formação continuada e em serviço do professor (GLAT; BLANCO, 2007).

Raiça (2008) argumenta que as políticas de formação de professores têm acontecido, porém, questiona que há muito a avançar com relação a isso, pois somente assim podemos efetivar a construção de uma escola para todos e acrescenta "[...] tais políticas nem sempre estão acompanhadas de capacitação profissional e apoio ao docente, sendo isso um grande empecilho ao progresso para a educação globalizada e inclusiva." (p.20).

3. Considerações Metodológicas

A presente pesquisa foi realizada no âmbito da Educação Especial em uma instituição educacional pública de ensino superior: Universidade Federal do Pará. A sede da referida instituição está situada na capital do Pará, Belém, porém a mesma é constituída de vários polos e neste trabalho o polo escolhido está localizado na cidade de Paragominas – PA.

A pesquisa de campo foi desenvolvida durante o mês de fevereiro de 2017. O referido estudo pretendeu alcançar a priori os acadêmicos do curso de biologia/licenciatura, todavia, buscou-se,

também, tornar-se objeto de alcance para as categorias profissionais universitárias, tais como: professores, coordenadores e pesquisadores.

Na referida pesquisa, foi adotada, quanto à abordagem e quanto ao objetivo, uma pesquisa quali-quantitativa descritiva e método indutivo. A preferência pela pesquisa quali-quantitativa descritiva deveu-se também ao fato de que este exemplar de investigação incorpora como princípio básico observar, registrar, quantificar, analisar, descrever e explicitar as características de uma comunidade, de uma população, de um ou de mais fenômenos, podendo, inclusive, estabelecer relações comparativas e percentuais (estatísticas) entre estes (ALVES, 2003).

O referido polo possui cerca de quarenta e três acadêmicos matriculados no curso de biologia/licenciatura; constituindo a nossa população. A amostra da nossa pesquisa foi da maneira não probabilística- intencional; composta por vinte e oito discentes do curso citado acima.

O critério para a constituição de nossa amostra deve-se ao fato que além do pesquisador atuar como docente da instituição e do curso em estudo o mesmo entende que vinte e oito alunos, próximo de 65% do total, expressam uma boa representatividade da realidade.

A todo pesquisador que se preza cabe à responsabilidade de saber que, para efeito de certificação, os instrumentos de coleta de dados precisam ter validade e confiabilidade. A validade, segundo Gray (2012), estabelece parâmetros até onde os dados coletados são precisos e dignos de crédito. Por outro lado, a confiabilidade indica com precisão em que grau um instrumento produzirá resultados semelhantes em um período diferente. Nesse sentido, Sampieri; Collado e Lucio (2013) indicam e recomendam que se o instrumento não for confiável nem válido os resultados da pesquisa não devem ser considerados fidedignos.

Como instrumentos de coleta de dados para a realização deste estudo, foram aplicados questionários. Sua grande característica é que os respondentes gozam da primazia de se sentirem mais confiantes, em face do anonimato que esta técnica oferece. Tal fato possibilita coletar informações e respostas mais reais, o que não acontece, por certo, com a entrevista (CERVO, 2007).

Preocupando-se com a validade dos instrumentos da pesquisa, foi realizado um teste preliminar, ou seja, o pré-teste. Tal procedimento consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra. Desse modo, depois do pré-teste, aplicamos o questionário, já corrigido, contendo quinze questões entre abertas e fechadas aos acadêmicos de biologia/licenciatura.

De acordo com Bastos et al (2013) é importante que o pesquisador reconheça as limitações de sua pesquisa que podem ser inerentes ou não ao seu desejo. No que concerne à validade externa, generalizações só poderão ser feitas em relação à população de onde o grupo foi selecionado, cautelosamente, tendo em vista a não randomicidade do processo de amostragem.

Quanto à investigação da formação de professores de biologia na perspectiva da Educação Inclusiva, o processo examinatório poderia ser enriquecido se também fossem ouvidos discentes e professores de outras universidades.

4. Resultados e Discussão

A fim de garantir o anonimato dos alunos, utilizamos a codificação AX, onde A significa aluno (a) e X representa um número qualquer; então, A01 quer dizer aluno 01. Esta numeração se deu de forma aleatória.

A análise dos dados se deu a partir de uma análise descritiva para mensuração e classificação de variáveis disponíveis: qualitativas e quantitativas, explanando a estatística descritiva para os resultados, assim como algumas falas dos informantes e, ao mesmo tempo, expondo ideias de autores que versam sobre o assunto.

Os participantes da pesquisa são predominantemente do sexo feminino (60%), já em relação à idade existe certo equilíbrio, excetuando um participante que possui acima de 40 anos.

Quando solicitados aos discentes que definissem o que compreendiam por educação inclusiva, notou-se que a maioria (54%), somando as repostas parcialmente certas e as erradas, não possui uma definição clara. Pode-se identificar isso na fala de três alunos:

Uma opção de melhoria para as pessoas respeitarem, independentes de suas condições físicas ou mentais (A01).

Facilita a educação e a inserção do cidadão na sociedade e mercado de trabalho (A02).

Consiste em dar aos alunos uma educação diferenciada, conforme seu potencial e necessidade (A03).

Para Bueno (2008), muitas das inadequações conceituais encontradas a este respeito têm sua origem na forma como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, foram traduzidos ao serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Ao analisar o texto da Declaração de Salamanca (1994), o autor identifica substituições arbitrárias que aconteceram nesses processos, e “assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

O aluno 01 e 03 associa a educação inclusiva com algum tipo de deficiência, já o aluno 03 relaciona como preparação ao mercado de trabalho, como já foi mencionada a educação inclusiva visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana (BRASIL, 2007).

Aos sujeitos da pesquisa indagou-se o conceito de educação especial, se observou que o resultado foi semelhante à questão anterior, logo os acadêmicos em sua predominância apresentam definições confusas no tocante à educação especial. Isto está ilustrado na resposta de dois alunos:

Ótima, pois a mesma faz a inclusão de alunos com problemas especiais na sala de aula e isso ajuda a minimizar o preconceito (A04).

A educação especial é satisfatória, mas precisa melhorar, pois não atende todos que precisam (A05).

Verifica-se nas respostas desses alunos um desconhecimento real sobre o que vem a ser a educação especial. Sabe-se que atualmente, tem-se a seguinte definição:

Por **Educação Especial**, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 39, grifo do autor).

Aos discentes foi perguntado o que eles entendiam por diversidade, o resultado mostrou que 64% apresenta uma imprecisão conceitual. De uma forma bem simplista, pode-se dizer que diversidade é algo diverso, variado, múltiplo, diferente. Segue o discurso de alguns entrevistados:

Algo que abrange várias ramificações (A15).

Conjunto de vários tipos de pessoas, coisas, animais que são diferenciados por espécies (A18).

É inserir no ambiente escolar o aluno que se encaixe na educação inclusiva e o aluno da educação especial (A20).

A literatura relata que a conceituação errônea acerca da diversidade, gera o impacto que esta pode ter sobre o trabalho destes futuros professores. Ainda, segundo essas autoras, o trabalho com a diversidade representa, ainda, um real obstáculo para os professores em exercício, não

cabe mais aos futuros profissionais da educação, formados dentro de uma perspectiva educacional inclusiva, ingressar em sua prática docente com visões inconsistentes do que é a diversidade e de como o amálgama de sujeitos que a compõe deve ser amparado por um ensino inclusivo.

Perguntou-se aos alunos se existe relação entre a diversidade e a educação inclusiva, todos afirmaram que sim, com exceção apenas de uma.

Percebe-se certa contradição entre os estudantes, pois apesar de quase todos disserem que existe relação entre a diversidade e a educação inclusiva ao mesmo tempo os mesmos não souberam conceituar de forma precisa o conceito de diversidade e educação inclusiva.

Aos se referirem à relação estabelecida entre a teoria e a prática na perspectiva da educação inclusiva, 68% dos acadêmicos consideraram que esta aproximação não se deu de forma adequada.

Sabe-se que a preocupação em estabelecer a relação entre a teoria e a prática na formação dos professores tem se tornado objeto de estudo de vários pesquisadores, especialmente na formação inicial.

Diniz-Pereira e Silva (2010) ressaltam que o estabelecimento de ligações entre instituições universitárias de formação e escolas da educação básica, visando à aproximação entre teoria e prática para os futuros professores, colabora para a efetivação de uma profissionalidade docente.

André (2009, p. 46), concebe que, "os aspectos mais estudados foram os currículos dos cursos de licenciatura, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso".

No tocante a quem se destina a educação inclusiva, apenas cinco discentes apresentaram as respostas corretas, a maioria relacionou pessoas com deficiência, seguido daquelas que apresentam dificuldade de aprendizagem, além da condição social.

Para aquelas pessoas mais carentes que não tiveram acesso à educação (A22).

Para pessoas especiais com algum tipo de deficiência, seja física ou mental (A25).

Destina-se para pessoas que apresentam dificuldades no aprendizado, ou seja, por questões sociais ou genéticas (A27).

Faz-se uma pequena análise de dois documentos que versam os processos inclusivos, a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

No texto da Declaração de Salamanca (1994, p. 3),

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Na redação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 9) encontra-se:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No texto da Declaração de Salamanca (1994) as necessidades educacionais especiais derivam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, já a atual política não traz o termo *dificuldades de aprendizagem*, e são inseridas, juntamente com as *deficiências*, as *terminações transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*. Os próprios textos

apresentam discordâncias e induzem aos alunos a relacionarem a educação inclusiva com necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem, isto é percebido na maioria das respostas dos pesquisados.

Quando questionados se a instituição a qual faz a sua graduação lhe capacita enquanto futuro professor, 54% afirmaram que sim e 46% disseram que não, mas nenhum afirmou desconhecer o significado de necessidade educacional.

Nota-se certo equilíbrio nas respostas sim/não, logo não há como afirmar que na universidade pesquisada está havendo introdução de matérias na grade curricular do curso no que diz respeito ao ensino inclusivo, apesar de todos conhecerem o termo necessidade educacional, mas não se sabe em que nível está este conhecimento.

Quando indagados se na graduação houve contato sobre as novas tecnologias de informação e da comunicação como metodologias de estudo relacionadas com a educação inclusiva, 64% responderam sim e 36% não, isto demonstra que o tema inclusão em sala de aula tem sido de alguma maneira ou de várias maneiras introduzido aos graduandos do curso de Biologia/Licenciatura na Instituição estudada.

Segundo Papert (1994), o computador é uma ferramenta de trabalho com a qual o professor pode utilizar diversos cenários de ensino e aprendizagem, entre eles, tutores, simuladores, demonstrações, jogos educativos, ferramentas de textos, desenhos e imagens, dependendo de seus reais objetivos educacionais. Ele significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais (VALENTE, 1997).

Ao mencionarem se durante o período de formação acadêmica lhe foi proporcionado aprender e adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, a maioria, 64% revelaram que sim, porém de maneira superficial, 22% afirmaram que sim, de forma satisfatória e 14% disseram não, de modo nenhuma. Nota-se que esta Universidade não está preparando estes graduandos neste contexto.

Sabe-se que o conceito de currículo vai além de uma grade curricular, pode-se dizer que é um estado de arte. Sabe-se que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A proposta da educação inclusiva é baseada na adaptação curricular, realizada através da ação de uma equipe multidisciplinar que oferece suporte tanto ao professor quanto ao aluno com necessidades especiais, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa de modo a inseri-lo e mantê-lo na rede comum de ensino em todos os seus níveis (SILVA, 2009).

Nesse sentido, a escola precisa adaptar-se às necessidades dos alunos, e para tal, destaca-se a necessidade de um currículo flexível, abrangendo uma proposta de conteúdos a partir da realidade de cada sistema educacional, levando em consideração a sua autonomia.

Quando perguntados se na instituição de ensino em que fazem a graduação, foi ensinado a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, como o uso do computador e da internet, 46% responderam não, de forma nenhuma, 43% sim, de maneira superficial e 11% sim, de modo satisfatório. Perante esses dados, pode-se dizer que 89% desses acadêmicos não estão sendo preparados nessa perspectiva.

As adaptações avaliativas propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

Aos sujeitos da pesquisa, perguntou-se qual deficiência traria mais desafios para sua prática, pensando em estratégias pedagógicas e de ensino, 19 disseram deficiência múltipla, 05 visual, 04 mental, 01 auditiva, nenhum acadêmico assinalou a física.

A expressão múltipla gera uma inquietação maior entre os acadêmicos, pois já é difícil trabalhar

com alunos que apresentam apenas uma deficiência, conseqüentemente a dificuldade se agrava quando há mais de uma deficiência, isto justifica o resultado.

Referente à concordância com a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular, 89% afirmaram sim, ou seja, a grande maioria, e 11% disseram não.

Segundo de Souza (2013) a aceitação da inclusão dos alunos com necessidades especiais é positiva e otimista para o processo de inclusão escolar, isso porque os discentes, ao conceber a inclusão destes alunos, estão sendo protagonistas para dissipar e incentivar esse processo dentro e fora dos muros educacionais.

Uma pequena parcela, 11% dos discentes, posicionou-se em contrário à inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Duas situações podem ser sugeridas na apreciação desta incongruência: um versa sobre a ideia destes discentes de que o ensino regular não é o melhor local para educar estes alunos, deixando-os a serviço da escola especial com a suposta concepção que eles serão mais bem atendidos na escola especial; a outra situação seria pensar que há despreparo por parte deste grupo de discentes para educar os alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Indagou-se aos acadêmicos se eles se sentem preparados para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais, 79% responderam não, 21% afirmaram sim, isto é, um grande grupo se considera incapaz em trabalhar com esses alunos.

Estudos recentes de autores como Vitaliano e Manzini (2010), Bueno (1999), Silva e Krug (2008), Caetano (2009), Cocate et al (2008), dentre outros, relatam que os futuros professores, bem como os que estão atuando na educação básica, sentem-se despreparados para atuar no processo de inclusão escolar, demonstrando incapacidade de atender as necessidades dos alunos com necessidades especiais educacionais.

5. Considerações Finais

Este tópico inicia-se fazendo referências às questões norteadoras, isto é, como as mesmas foram respondidas durante esta pesquisa.

Em relação à primeira questão norteadora (quais as diferentes concepções dos futuros professores de biologia sobre a educação inclusiva?) notou-se que a maioria (54%) dos discentes pesquisados não possui precisam na conceituação sobre a educação inclusiva. Percebe-se que alguns alunos relacionam a educação inclusiva com algum tipo de deficiência e também com a questão social.

Sobre a segunda questão norteadora (quais as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de biologia no contexto da educação inclusiva?) observou-se que as repostas dadas pela maioria dos discentes demonstram várias lacunas em sua formação numa perspectiva inclusiva.

No que tange a terceira questão norteadora (qual a capacitação acadêmica destes graduandos quanto à educação inclusiva?) percebeu-se que a maioria (79%) dos acadêmicos se considera incapazes para trabalhar/ensinarem alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ora se a educação inclusiva é uma escola para todos independente de qualquer condição do aluno, portanto se o futuro professor que não se sente preparado a lidar com este público, automaticamente não foi formado na perspectiva da educação inclusiva.

Desse modo, notou-se que em relação à formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva a maioria dos discentes pesquisados apresentou entendimento confuso, lacunas em sua formação e conseqüentemente inaptos como futuros professores neste contexto.

Sugerimos que a Instituição de Nível Superior, onde foi realizada a pesquisa, reveja sua grade curricular e seus Projetos Políticos Pedagógicos, onde a educação inclusiva, ainda não é trabalhada como deveria ser, ou seja, que de fato forme um professor na perspectiva inclusiva.

Recomendamos que novos estudos sejam feitos com a mesma temática deste trabalho, pois ainda há uma carência de pesquisas neste sentido.

Referencias

- ALVES, M. **Como escrever teses e monografias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009
- BASTOS, L. R; LÚCIA, L. P; FERNANDES, N. D. Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografias. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 3, n. 5. Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/ segregação do aluno diferente. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira *et al* (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008, p. 43-63.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Edit. Saraiva, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 03 fev. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2014.
- BRASIL. **Mensagem Nº 09**. 2001b. Brasília: Casa Civil, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm. Acesso em: 10/07/2015.
- CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito do Santo. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito do Santo, Vitória, 2009.
- CANIATO, R. **Consciência na educação**. Campinas: SP: Papyrus, 1989.
- CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson prentice Hall, 2007.
- COCATE, P. G. et. al, **Percepção dos discentes do último período do curso e educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino**. *In*: Revista Digital, nº 126- Buenos Aires, dez. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/educacao-fisica-formacaopara-atuar-com-pessoas-com-necessidades-especiais.html>. Acesso em: 22 maio 2012.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. BRASIL/MEC. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 maio 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J.E; DA SILVA, M. C. L. O movimento pela profissionalização do trabalho

docente e as novas possibilidades de parceria universidade-escola na formação de professores. *In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado et al (org.). Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.* Joinville: UNIVILLE, 2010, p. 47-61.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva *in Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

KRUG, H. N; SILVA, M. S. **A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia:** um olhar sobre a preparação para a atuação nos iniciais de ensino fundamental. *In: Revista Digital-* Buenos Aires. Ano 13- nº 123, ago de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professoresde-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>>. Acesso em: 22 jul.2015.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 1.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por que? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAN, J. M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola.** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm> >. Acesso em: 02 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais,** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva.** São Paulo: Avercamp, 2008.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (orgs.). A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LÚCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores:** vozes e vieses da Educação Inclusiva. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 15 de junho de 2009.

SILVA, G. M. M. A. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva.** 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA, A. P. **Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores.** 2012. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, C. J. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso, 2013.

VALENTE, J. O uso inteligente do computador na educação, **Pátio**, ano 1, n. 1, p. 19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In: VITALIANO, C. R (org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.* Londrina: Eduel, 2010, p. 50- 112.

1. Doutor em educação. Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidad Iberoamericana – PY, em parceria com o Instituto IDEIA - BR. E-mail: nilsonufpa17@gmail.com

2. Pós-doutor em Educação pela Universidad Iberoamericana – PY, em parceria com o Instituto IDEIA - BR. E-mail: jcoelhomt@hotmail.com

3. Professor de Língua Portuguesa e Espanhola. Mestrando em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: vitor@ifpi.edu.br

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 35) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados