



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

MATHEUS DOS SANTOS REIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: o que indicam os currículos e o que pensam os licenciandos?

ILHÉUS-BAHIA
2023

MATHEUS DOS SANTOS REIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o que indicam os currículos e o que pensam os licenciandos?

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Borges Dias.

**ILHÉUS-BAHIA
2023**

R375 Reis, Matheus dos Santos.

Formação de professores em ciências naturais para educação inclusiva : o que indicam os currículos e o que pensam os licenciados? / Matheus dos Santos Reis. – Ilhéus : UESC, 2023.

137f.

Orientadora : Viviane Borges Dias.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz.
Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências e Matemática.

Inclui referências e apêndices.

1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Ciências naturais. 4. Currículos – Avaliação. I. Dias, Viviane Borges. II. Título..

CDD – 371.1

MATHEUS DOS SANTOS REIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: O QUE INDICAM OS CURRÍCULOS E O QUE PENSAM OS
LICENCIANDOS?

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa
de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática – PPGECEM, em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
em Ciências e Matemática.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA
EM 13/02/2023



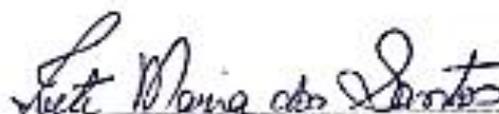
Profa. Dra. Viviane Borges Dias

Orientadora/Presidente da banca – PPGECEM/UESC



Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira

Examinadora – UFRJ



Profa. Dra. Ivete Maria dos Santos

Examinadora – UESC

Ilhéus, Bahia, 13 de fevereiro de 2023.

*“O amor é a capacidade de perceber
o semelhante no dessemelhante.”*
(Theodor W. Adorno)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e aos meus Orixás por terem me conduzido ao longo do mestrado e por serem fonte de paz e sabedoria, pois *mesmo sem eu pedir nada, me deram tudo*.

Agradeço a Deus pela vida da minha orientadora, Professora Doutora Viviane Borges Dias, orgulho-me em ser seu orientando, você me ensinou muito sobre a trajetória da pesquisa e sobre a vida, me fez pensar em questões sociais, políticas e educacionais a partir de um novo prisma, mais justo e democrático, são aprendizados que levo comigo para além da universidade. Afirmando que ao longo dos seis anos de orientação, a senhora me proporcionou ser uma pessoa melhor, pois a essência da formação é essa, não é mesmo? Humanizarmos. Quero agradecer por todos os “apertos de mente” (risos), eles foram fundamentais para me fazer entender que eu poderia ir além. Muito obrigado.

Agradeço a cada professor(a) e servidor(a) do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) que contribuiu para minha formação. Em especial ao Professor Doutor Maxwell Siqueira, por todo saber compartilhado e por nos encantar com sua humildade e paixão pelas discussões sobre a formação de professores. Muito obrigado por me proporcionar pensar a educação, a partir de outras bases teóricas.

A cada colega do curso e, sobretudo, “A turma do Adorno”, Alex e Francisnaide, por tornar a trajetória do mestrado mais leve ao transformar reuniões de trabalho, em longas e prazerosas conversas que fizeram toda a diferença, pois sabia que não estava sozinho na pesquisa. A Mariana e Mikaella, que me acompanham desde a graduação, obrigado pela amizade e companheirismo.

Agradeço, imensamente, a minha noiva, amiga, colega de pesquisa e parceira de trabalho, Naiara, pelo incentivo, carinho e muita paciência. Obrigado por compartilhar comigo alegrias e tristezas, conquistas e vitórias. Suas palavras de conforto e apoio, seus abraços reconfortantes foram essenciais para mim, não tenho palavras para agradecer-te. Te amo!

Aos meus pais, Reinaldo e Airam, por todo amor, carinho e atenção. Sem o amor de vocês eu não teria conseguido superar os obstáculos impostos pela vida. Obrigado por sempre estarem ao meu lado, me incentivando. Se hoje finalizo o presente trabalho é por vocês, meus amores.

A Isadora Maria, minha sobrinha, que ainda tão pequena materializa-se como fonte do amor mais puro e genuíno. Obrigado por cada sorriso e por espalhar alegria em nossa família.

A Reinaldo Júnior, Hozana Maria e Simone Maria, obrigado por toda atenção, carinho e apoio. Saibam que vocês são valiosos presentes que Deus me deu. Amo vocês.

A Maria das Graças e Manoel, meus sogros, por todas as orações e carinho, obrigado.

RESUMO

Contemporaneamente, as discussões a respeito da Educação Inclusiva têm adquirido maior relevância no contexto nacional. Dentre os motivos que alavancaram essa realidade, destacam-se as mobilizações sociais, bem como as políticas públicas que asseguram a presença da pessoa com deficiência na escola regular. Diante desse cenário, a formação de professores ganha centralidade para que a inclusão dos alunos com deficiência possa ser efetivada, visto que são esses profissionais que têm contato direto com o educando em situação de inclusão. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou investigar, a partir da concepção dos licenciandos e dos projetos curriculares como os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, favorecem a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Quanto à coleta de dados, foi utilizada a análise documental, para a investigação dos projetos acadêmicos curriculares e ementas e o questionário, aplicado aos participantes da pesquisa. Como metodologia de análise dos dados adotamos a análise de conteúdo, proposta por Lawrence Bardin. A investigação dos documentos revelou que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas apresenta duas disciplinas optativas relacionadas à educação inclusiva. Os cursos de Física e Química não apresentaram disciplinas com foco na referida temática. Também identificamos no PAC dos três cursos pesquisados, a presença da disciplina Libras indicando a conformidade com a legislação vigente. Nos novos currículos, observamos avanços nos três cursos investigados, com a introdução de disciplinas obrigatórias e optativas que se relacionam com a inclusão escolar. A partir da análise dos questionários, foram obtidas três categorias de análise: a) Desafios, limites e possibilidades da perspectiva da educação inclusiva durante a formação inicial de professores de Ciências Naturais; b) Educação Especial e Educação inclusiva: opostas ou semelhantes? e, c) Concepções equivocadas sobre a educação inclusiva. A pesquisa demonstrou, a partir das narrativas dos licenciandos, a secundarização das discussões sobre educação inclusiva nos cursos, o que também foi evidenciado pela análise curricular. Quanto à educação inclusiva, identificamos que os participantes entendem a educação inclusiva a partir de diferentes concepções, como a aproximação com lógica da integração, ao considerar que se trata da mera presença da pessoa com deficiência na escola; como processo que envolve aspectos além da acessibilidade arquitetônica e educação inclusiva articulada aos conceitos de igualdade e equidade. A respeito da educação especial os participantes destacaram o trabalho individualizado junto ao estudante com deficiência e a crítica à educação especial enquanto espaço de segregação. Também foi possível perceber o emprego de terminologias que podem ser entendidas como indicativos de preconceito sutil ou velado. Ademais, os participantes evidenciaram a superproteção para/com a pessoa com deficiência que também se caracteriza como manifestação do preconceito.

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo. Educação Inclusiva. Ciências Naturais. Teoria Crítica.

ABSTRACT

Contemporaneously, discussions about Inclusive Education have acquired greater relevance in the national context. Among the reasons that leveraged this reality, social mobilizations stand out, as well as public policies that ensure the presence of people with disabilities in regular schools. Given this scenario, teacher training gains centrality so that the inclusion of students with disabilities can be carried out, since these professionals are the ones who have direct contact with the student in a situation of inclusion. In this sense, this research aimed to investigate, from the conception of undergraduate students and curricular projects such as undergraduate courses in Biological Sciences, Physics and Chemistry, favor the initial training of teachers in the inclusive perspective. This is a research with a qualitative approach. As for data collection, document analysis was used to investigate academic curriculum projects and syllabuses, and a questionnaire was applied to research participants. As a data analysis methodology, we adopted content analysis, proposed by Lawrence Bardin. The investigation of the documents revealed that the degree course in Biological Sciences has two elective subjects related to inclusive education. The Physics and Chemistry courses did not have disciplines focused on that theme. We also identified in the PAC of the three courses surveyed, the presence of the subject Libras, indicating compliance with current legislation. In the new curricula, we observed advances in the three courses investigated, with the introduction of mandatory and optional subjects that are related to school inclusion. From the analysis of the questionnaires, three categories of analysis were obtained: a) Challenges, limits and possibilities from the perspective of inclusive education during the initial training of Natural Sciences teachers; b) Special Education and Inclusive Education: opposite or similar? and, c) Misconceptions about inclusive education. The research demonstrated, from the narratives of the undergraduates, the secondary role of discussions about inclusive education in the courses, which was also evidenced by the curricular analysis. As for inclusive education, we identified that the participants understand inclusive education from different conceptions, such as the logical approach to integration, when considering that it is the mere presence of people with disabilities at school; as a process that involves aspects beyond architectural accessibility and inclusive education articulated with the concepts of equality and equity. Regarding special education, the participants highlighted the individualized work with students with disabilities and the criticism of special education as a space of segregation. It was also possible to perceive the use of terminologies that can be understood as indicative of subtle or veiled prejudice. In addition, the participants evidenced overprotection for/with the disabled person, which is also characterized as a manifestation of prejudice.

Keywords: Teacher Training. Curriculum. Inclusive education. Natural Sciences. Critical Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Número de notificações de violências contra pessoas com deficiência no Brasil	18
Figura 2	Mapeamento da produção científica por região.	52
Figura 3	Percentual de matrículas de alunos em classes com oferta de AEE	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Disciplinas consideradas relevantes pelos licenciandos, para o debate sobre educação inclusiva.	67
Gráfico 2	Disciplinas consideradas relevantes pelos licenciandos para o debate sobre educação inclusiva.	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos que atendiam aos critérios da pesquisa	49
Quadro 2	Esquema de elaboração do código de identificação	64
Quadro 3	Temas iniciais articulados para formação de Eixos Temáticos	67
Quadro 4	Eixos Temáticos organizados em Categorias de Análise	68
Quadro 5	Disciplinas encontradas nos currículos dos cursos investigados	70
Quadro 6	Disciplinas encontradas nos novos currículos dos cursos investigados	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNC-FP	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IJC	Instituto Jô Clemente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PID	Programas de Iniciação à Docência
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
RER	Relações Étnico Raciais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: possíveis aproximações com a formação de professores	20
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES E VIESES QUE SE CRUZAM NA CRÍTICA	28
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
2.2 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	44
3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: caminhos já percorridos nas pesquisas	50
4 MÉTODO	65
4.1. ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO	65
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO	66
4.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	67
4.4 COLETA DE DADOS	67
4.4.1 Procedimento de Análise Documental.....	68
4.4.2 Questionário	69
4.4.3 Metodologia de análise dos questionários	70
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
5.1 PANORAMA DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS PESQUISADOS.....	73
5.2 ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	76
5.3 AS DISCIPLINAS DE LIBRAS.....	78
5.4 AS RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM QUAIS ASPECTOS AVANÇAMOS?	80
5.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	85
5.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE	89
a) Desafios, limites e possibilidades da educação inclusiva, durante a formação inicial de professores de Ciências Naturais.....	89
b) Educação Especial e Educação Inclusiva: opostas ou semelhantes?.....	99
c) Inadequações terminológicas e possíveis indicativos de preconceito	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	133

INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação inclusiva tornam-se cada vez mais importantes quando pensamos uma educação democrática. Dentre os variados motivos que alavancaram o avanço das discussões sobre a educação inclusiva, destacam-se as mobilizações sociais que reivindicam a igualdade de direitos, bem como as ferramentas legais que asseguram a presença da pessoa com deficiência na escola regular (CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020). No que diz respeito a políticas públicas, ocorreram avanços, a partir da publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao assinalar o direito que **todas** as pessoas têm à educação “[...] independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, s/p).

Deparamo-nos frente a um embate político sobre a possibilidade de retomada de um modelo educacional segregado para as pessoas com deficiência como proposto pela nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), regulamentada pelo decreto presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) que propunha a matrícula de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes e escolas especiais. Apesar dos efeitos do referido decreto terem sido suspensos pelo Supremo Tribunal Federal, a sua assombrosa ameaça foi superada, visto que um dos primeiros atos do novo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023 -2026), foi a revogação de uma série de decretos e atos normativos que tinham caráter antidemocrático e se configuravam como retrocessos, entre eles o decreto nº 10.502/20. Acreditamos que com a chegada do novo governo temas caros a sociedade, como a educação da pessoa com deficiência, possam ser resgatados e tratados a partir de políticas públicas inclusivas e democráticas.

Apesar da possibilidade de avanços aventada com a chegada do Presidente Lula à chefia da presidência da república, não podemos desconsiderar o movimento político, que acarreta na perda de direitos socialmente adquiridos que tem ganhado força a partir da ofensiva conservadora e ultraliberal presente na política brasileira. Nesse sentido, é mister problematizar as contradições presentes no sistema educacional que é historicamente marcado pela exclusão de indivíduos que não se adequam aos

padrões sociais estabelecidos.

A escola brasileira tem passado por enormes mudanças, sobretudo, com o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência. As notas estatísticas do Censo da Educação Básica apontam que o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, incluídos em classes comuns, passou de 71,7% em 2013, para 86,8% em 2017 (INEP, 2018). Os dados mais recentes revelam um aumento no percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns: no ano de 2021 esse número foi de 93,5% (INEP, 2022). Frente a estes dados torna-se imperativo pesquisar os processos de formação docente, pois são esses profissionais que trabalham diretamente nas classes comuns junto ao aluno em situação de inclusão.

Entretanto, para que o processo de inclusão seja efetivo, necessita-se que os serviços de atendimento à pessoa com deficiência sejam planejados e eivados de intencionalidade frente às potencialidades do sujeito (REIS; DIAS, 2020). Além disso, há uma necessidade de investimentos nas unidades de ensino de forma que as mesmas estejam adaptadas para receber todos os alunos, logo ocorra a materialização da educação inclusiva. Diante desse cenário, a formação de professores ganha centralidade para que a inclusão dos alunos com deficiência seja de fato efetivada, visto que são esses profissionais que têm contato direto com o educando em situação de inclusão.

Ainda que muitos autores reconheçam a relevância da formação de professores para a efetivação da educação inclusiva (MANTOAN, 2005; CROCHÍK *et al.*, 2011; ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019), percebemos a existência de lacunas formativas, relacionadas à formação inicial e continuada de professores, visto que, segundo os autores acima, muitos desses profissionais têm dificuldades para repensar práticas que atendam às necessidades dos alunos.

Pensar a formação do professor é condição essencial para o processo de inclusão. Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 30) destaca a “[...] necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura podem favorecer um processo formativo com uma base teórica que considere a diversidade e diferença como

características inerentes ao ser humano (CROCHIK, 2012), mesmo porque, segundo Adorno (2015), a essência está na diferença. Sendo assim, as licenciaturas teriam a possibilidade de opor-se a uma construção historicamente desenvolvida pautada na exclusão social e na negação de direitos para as minorias¹.

Pesquisas têm revelado a ausência de discussões nos cursos de formação inicial de professores a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular (ROCHA-OLIVEIRA, 2016; DIAS, 2018), especialmente quando se trata de docentes de disciplinas específicas, como os professores de Biologia, Física e Química, por exemplo. Esses debates têm acontecido de forma mais regular nos cursos de Pedagogia (ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019). Os trabalhos que buscam relacionar ensino de Ciências e Biologia com o campo da Educação Inclusiva são referentes a produção de materiais didáticos para alunos com deficiência visual (VAZ *et al.*, 2012; BONADIMAN, 2011).

No que tange à necessidade de investigação da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, as pesquisas de Rocha-Oliveira (2016) e Dias (2018) revelaram que o Projeto Acadêmico Curricular (PAC) dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais (Ciências Biológicas, Física e Química) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) atribuiu pouca relevância à formação do futuro professor quanto a perspectiva da educação inclusiva, devido à falta de espaços para a discussão sobre a filosofia da educação inclusiva. As pesquisas supramencionadas indicaram que apenas duas disciplinas se vinculam a perspectiva da educação inclusiva, sendo uma obrigatória (Língua Brasileira de Sinais) e uma optativa (Educação Inclusiva).

Considerando o que as pesquisas que relacionam formação docente e educação inclusiva tem apontado (OLIVEIRA; PARREIRA; FRANCO, 2018; DIAS; SILVA, 2020; SANTOS; LIMA, 2020), é mister a análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais da UESC, por considerar um período

¹ A ideia de minorias e grupo minoritário tem sido discutida e entendida de maneiras diferentes pelos pesquisadores das Ciências Sociais. Este termo pode ser pensado a partir da ideia iluminista, ao representarem grupos ideologicamente menos poderosos (ACSELRAD, 2014), padrão e estereótipo como elemento propulsor de invisibilidade social (CARVALHEIRO, 2014), grupos que correm o risco de desaparecer por serem vítimas do processo de homogeneização ou a partir do ponto de vista jurídico, ao se relacionar com grupos que são vítimas de intolerância e sofrem discriminação por serem vulneráveis (SÉGUIN, 2002). Nesse trabalho, entendemos minorias/grupos minoritários como aqueles que estão fora ou tem pouco representatividade em ambientes de poder.

suficientemente relevante para a realização de uma nova investigação, frente aos dados apresentados pelos estudos de Rocha-Oliveira (2016) e Dias (2018). Bem como pesquisar a percepção do futuro professor de Ciências, Biologia, Química e Física quanto à formação recebida, com base na perspectiva da educação inclusiva para o exercício da docência em salas de aula que apresentem o plural e o diverso como características.

Para corroborar com as discussões da proposta de investigação, optou-se pelo referencial da Teoria Crítica da Sociedade, com foco em Theodor W. Adorno, pelo fato de que tal abordagem pode contribuir para as discussões ao longo do processo formativo dos futuros professores. Tendo em vista, como as condições objetivas, sociais e políticas, interferem na formação, impelindo-a para uma perspectiva amparada pela racionalidade técnica que visa o atendimento a lógica neoliberal.

Nesse sentido, além da possibilidade de seguir o viés da abordagem crítica frankfurtiana (ADORNO, 1995a) ao discutir a necessidade de uma formação teórica tendo a crítica como caráter fundamental, tal perspectiva pode servir de ponto de tensão para se pensar como as relações sociais interferem na formação, pois a ausência do aspecto crítico ao longo dos processos formativos pode conduzir os indivíduos a uma acomodação com a realidade em que estão inseridos. Ao se pensar a formação de professores para a educação inclusiva, a valorização da teoria é imperativa, devido ao seu caráter basilar para condução do sujeito à emancipação.

Vale explicitar, que nesse trabalho entendemos a educação inclusiva como concepção ainda não plenamente alcançada pela escola, tendo em vista o modo de “[...] conceber o processo, o espaço e o tempo formativo e educacional que se contrapõem à ideia de organização social com base na hierarquização, definida com base nas diferenças individuais dos alunos” (CROCHIK; COSTA; FARIA, 2020, p. 3). Por conseguinte, a educação inclusiva não se destina exclusivamente para a pessoa com deficiência ou a um público específico, mas à totalidade do corpo discente.

Considerando o exposto, o presente estudo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como os licenciandos em Ciências Biológicas, Física e Química da UESC percebem as contribuições da formação inicial, para o futuro exercício da docência em escolas inclusivas e em que medida os currículos dos

cursos favorecem o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência?

Como objetivo geral, intentamos investigar, a partir da concepção dos licenciandos e dos projetos curriculares como os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, favorecem a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva.

Para atender ao objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) compreender, a partir da Teoria Crítica, como as discussões a respeito da formação de professores e a educação inclusiva emergem na contemporaneidade; b) Identificar os desafios e perspectivas encontrados pelos licenciandos para que a educação inclusiva se efetive em suas áreas de atuação; c) Identificar, nos documentos dos cursos e nos discursos dos licenciandos, as concepções de deficiência, educação inclusiva e indicativos de preconceito.

Partimos da hipótese de que os licenciandos indiquem a ausência de uma base teórica e de espaços que fomentem discussões durante a formação inicial, o que pode reduzir a compreensão do significado da educação inclusiva.

O texto está organizado em quatro capítulos: o primeiro apresenta as possibilidades de aproximação da Teoria Crítica da Sociedade com a formação de professores, onde buscamos discutir quais são os fatores que impactam na formação dos indivíduos.

No segundo capítulo buscamos refletir sobre os limites e contradições da educação inclusiva, para que a mesma não se torne um modelo possível apenas no campo das ideias. Ademais, destacamos a necessidade de uma proposta de educação que favoreça o contato com a diferença, propiciando novas experiências aos indivíduos.

O terceiro capítulo apresenta a descrição do *lócus* da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a discussão dos dados, sob a ótica dos referenciais teóricos adotados.

1 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: possíveis aproximações com a formação de professores

Neste capítulo apresentamos os fatores que impactam à formação dos indivíduos, e como estes podem influenciar a formação de professores. Além disso, destacamos aspectos relacionados a dicotomia formativa, pois os mesmos processos que podem possibilitar a autonomia dos sujeitos, também podem obstar o desenvolvimento do pensamento e reflexão crítica.

Pensar a formação de professores não prescinde os aspectos macro que contribuem para o desenvolvimento da humanidade, tal como a cultura, tendo em vista os termos frankfurtianos (DIAS, 2018). Portanto, reconhecendo a necessidade de se pensar e problematizar os cursos de licenciatura, este capítulo pretende caracterizar alguns aspectos deste processo formativo.

A partir do pensamento de Adorno (1995a), podemos perceber que a formação necessita de contextualização com aspectos históricos e a articulação desses com a cultura, às artes e a Filosofia. Porém, em um cenário em que a Indústria Cultural² exerce forte influência sobre os indivíduos, os mesmos são conduzidos a estandardização. Por conseguinte, vale refletir: para onde a formação propiciada pelas universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, pode conduzir?

Na tentativa de responder tal questão, cabe-nos pensar os processos educativos em linhas gerais. Ao refletir sobre a educação no período pós Segunda Guerra Mundial, Adorno (1995b, p. 119) destacou que “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para educação. De tal modo, ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la.” Contemporaneamente, torna-se cada vez mais evidente reafirmar essa exigência frente a materialização manifestada por atitudes de extrema violência contra as minorias sociais, como por exemplo a dizimação dos povos originários na Amazônia em nome da ampliação de fronteiras agrícolas e mineração³,

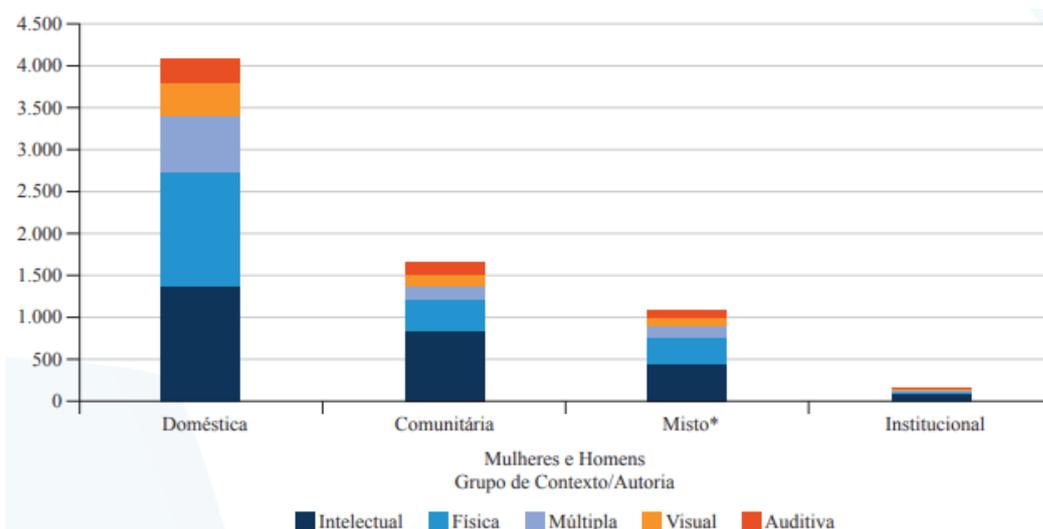
² Theodor Adorno adota o termo Indústria Cultural na obra conjunta com Max Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento* (1944) no capítulo intitulado “A *INDÚSTRIA CULTURAL: a iluminação com engano em massa*”, onde em linhas gerais propõem que a cultura popular se tornou um mecanismo de padronização dos bens culturais e dos indivíduos.

³ Garimpeiros jogam bombas contra indígenas em 7º dia de ataques na Terra Yanomami, dizem lideranças. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/05/17/garimpeiros-atiram-e-jogam-bombas-contra-indigenas-em-7o-dia-de-ataques-na-terra-yanomami.ghtml>

vandalização de locais sagradas de culto das religiões de matriz africana⁴, atos indiscriminados de violência contra a pessoa com deficiência⁵ e o aterrorizante aumento da violência sexual contra pessoas LGBTQIAPN⁶.

Ao observarmos os dados do Atlas da Violência de 2021, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022), deparamo-nos com um cenário preocupante. Frente as diversas formas de violência sofrida pelas populações minoritárias, destacamos aqui a violência contra a pessoa com deficiência. Os resultados expostos no Atlas indicam que a violência doméstica é a principal situação envolvendo pessoas com deficiência, atingindo sobretudo as mulheres, como podemos verificar na Figura 1.

Figura 1: Número de notificações de violências contra pessoas com deficiência no Brasil.



Fonte: Atlas da Violência, 2022.

Os dados apresentados evidenciam que a violência é brutal e traz a tônica da seletividade, ao atingir na maioria das vezes mulheres com deficiência intelectual ou física, amalgamando-se com a misoginia e o machismo, que foram

⁴ Polícia Civil investiga incêndio em terreiro umbandista de Sobradinho, no DF. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/12/27/policia-civil-investiga-incendio-em-temple-umbandista-de-planaltina-no-df.ghtml>

⁵ A cada hora, um caso de violência contra pessoa com deficiência é registrado no Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/76-mil-casos-de-violencia-contra-pessoas-com-deficiencia-foram-notificados-em-2019-diz-atlas-maioria-ocorre-em-casa-e-com-mulheres.ghtml>.

⁶ Casos de violência sexual contra pessoas LGBTQIAPN+ cresceram 88,4% em 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews-edicao-das-18/video/casos-de-violencia-sexual-contra-pessoas-lgbtqia-cresceram-884-em-2021-10710516.ghtml>.

(e são) utilizados como elementos norteadores e constitutivos da sociedade brasileira. Nesse sentido, o chamamento feito por Adorno (1995b) nunca se fez tão necessário, pois o que podemos entender hoje como frações de Auschwitz estão latentes e expostas nas mais diferentes camadas sociais. Tal fato, nos leva a inferir o aparente malograr dos processos formativos que deveriam conduzir a sociedade para superação desta violência.

Quando outros marcadores como ser mulher, jovem, negra e em condição de vulnerabilidade se cruzam, o cenário de violência se multiplica. A seção do Atlas da Violência intitulada “Violência Contra Mulher” apresenta um dado aterrador: “[...] **em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras.**” (IPEA, 2022, p. 38, grifo dos autores). Ademais, podemos observar o aumento significativo da violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ negra: a partir dos dados do Atlas da Violência, observamos que homens trans negros perfazem 60% das vítimas de violência contra pessoas trans (IPEA, 2022). Notamos que um marcador em comum faz com que o cenário da violência se agrave, ser negro configura-se como fator de risco na sociedade brasileira pois, a brutalidade e a barbárie generalizada são impostas a esses grupos sob o véu da inoperância do Estado.

No entanto, percebemos que a tentativa de levar a sociedade a uma condição de felicidade, abundância e conforto a partir do desenvolvimento técnico científico fracassou, pois não mais deveríamos presenciar atos de violência, o estado de miséria e a fome (CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020). Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 11), “[...] a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.” Esses aspectos se apresentam como indícios de que as nossas instituições formativas podem estar fracassando no seu objetivo fim, quando refletimos o que os teóricos de Frankfurt propõem: a humanização.

Adorno (1995) nos alerta que a educação deveria perpassar por aspectos políticos e explicitar os interesses sociais em confronto, conduzindo, dessa forma, para uma sociedade mais justa e igualitária. O autor propõe ainda, que a educação deveria proporcionar o fortalecimento dos indivíduos para que possam resistir à própria violência e de outrem. Ademais, o processo formativo promovido

pela educação deveria ser a base fundante de uma sociedade emancipada (ADORNO, 1995b).

Se no século passado foi possível para Adorno (1995b) pensar uma sociedade de pessoas críticas, contemporaneamente, devido as condições sociais e políticas, impostas pelo capitalismo tardio, tal pensamento se torna cada vez mais difícil. Tais condições, têm impedido uma educação voltada para a criticidade, conduzindo a formação para a heteronomia, o que colabora para aceitação ao que lhe é imposto.

Nessa perspectiva, Dias (2018, p. 94) discute:

Já que a formação não possibilita a crítica ao próprio sistema que gera a opressão, o ciclo se mantém. Considerando as condições sociais e políticas objetivas, é possível conjecturar que uma formação para a emancipação não se efetiva como uma realidade possível nessa sociedade. Emancipação como idealismo.

Não obstante, as universidades inserem-se em um movimento de transição devido as mudanças de atribuições que lhe foram impostas, formar mão de obra para atender ao mercado de forma aligeirada e altamente instrumentalizada (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019). Diante disso, torna-se perceptível que a formação é subsumida ao mercado e aos seus interesses alienantes.

Diferentemente do modelo de formação atual oferecido pelas instituições de ensino superior, os elementos da Teoria Crítica da Sociedade podem favorecer a compreensão dos limites e contradições da educação, contribuindo para o rompimento com o viés utilitarista, guiando para um novo paradigma educacional. Nesse sentido, o processo formativo deveria favorecer a reflexão, como elemento que fomente o esclarecimento, resistência aos modismos e a visão instrumentalizadora da razão (ADORNO, 1995b). Logo, os processos formativos de profissionalização carecem de elementos que favoreçam a identificação das condições existentes na sociedade contemporânea e propiciem a tomada de decisão. A formação do indivíduo deveria perpassar pelo ente crítico para que possa promover o rompimento com a característica imediatista defendida pela lógica mercadológica.

Porém, torna-se cada vez mais difícil pensar a formação a partir de um novo viés, pois de acordo com Crochick, Costa e Faria (2020, p. 6) “A racionalidade burguesa neutraliza a capacidade de percepção de tal dominação

ao se converter em ideologia [...]”. Além desse aspecto, o ser humano enquanto indivíduo, apresenta apego em relação a técnica e sua racionalidade. A esse respeito, Adorno (1995b, p. 132) evidencia: “Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem”. Dessa maneira, podemos perceber que a afinidade do homem contemporâneo pela técnica também está expressa nos processos formativos. A afinidade com a técnica tende a estabelecer uma relação cada vez mais rasa com o saber, sendo envolvida pelo caráter prático e acrítico, colocando de lado o papel fundamental que a formação, a partir dos escritos adornianos, têm como caminho para emancipação.

Tal descaracterização formativa converte o saber em produto, igualando-o a coisa, mercadoria adquirível (ADORNO, 1995b). Quanto a esse aspecto, Adorno (1995b, p. 129) afirma que: “[...] pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material [...] Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.” Nessa perspectiva, a racionalidade técnica estimula as práticas de formação que os sujeitos deverão conhecer e manipular, instrumentalmente, investindo nas habilidades operacionalizadas em um curto espaço de tempo da formação e na neutralidade dos indivíduos (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019).

Adorno (1995b) também aponta para as consequências da relação desmedida do indivíduo com a técnica:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz (ADORNO, 1995b, p. 133).

A partir dos escritos do autor, torna-se evidente que a relação desmedida do sujeito com a técnica adquire um tom quase patológico, ao não conseguir refletir sobre suas ações, recorrem ao pensamento técnico como um fim em si mesmo. Tendo em vista os impactos da racionalidade técnica, percebe-se a necessidade de refletir sobre possibilidades formativas que podem conduzir a sociedade ao rompimento com esse tipo racionalidade.

Notadamente, os caminhos formativos que a sociedade capitalista, neoliberal e globalizada enseja não é interessante ao indivíduo, considerando os termos propostos pela Teoria Crítica da Sociedade. A partir dos escritos de Adorno e Horkheimer (1985), podemos entender que este percurso conduz a condição de consciência coisificada que gera a aceitação ao que está dado, o indivíduo por não questionar e refletir, adapta-se as condições. Na tentativa de reverter esta situação, cabe-nos pensar uma educação a partir da perspectiva emancipadora e crítica. Mesmo que essa proposta de educação não seja plenamente alcançável em nossa sociedade, reconhecer seus limites, possibilidades e potencialidades pode se configurar um avanço (CROCHÍCK; COSTA; FARIA, 2020).

Além das discussões propostas por Adorno sobre os elementos macro da formação, torna-se necessário refletir sobre a formação de professores, pois são estes profissionais que atuam diretamente no processo formativo de outros indivíduos. Por conseguinte, a formação docente deveria promover a reflexão crítica dos estudantes. Para Santana, Cardoso e Silva (2019, p. 2014), essa perspectiva formativa, “[...] não pode ser aligeirada, fragmentada, sujeita aos modismos e aos interesses do mercado, ela deve articular teoria e prática e proporcionar a difusão dos saberes historicamente produzidos”. A partir desse modelo formativo, o professor poderá desenvolver seu trabalho de formar pessoas conscientes das desigualdades sociais, que resistam e atuem contra as barbáries contemporâneas.

Tendo em vista os processos formativos docentes, nota-se que os mesmos não têm favorecido a liberdade do pensar. Sobre esse aspecto, ao problematizar a formação para o magistério, Dias (2018, p. 97) afirma que a mesma,

[...] sequer tem possibilitado o pensamento quando prioriza o excesso de informações, a predominância das técnicas, o pragmatismo, a superficialidade, a desvalorização da teoria, a cisão teoria e prática; enfim, características que lhe conferem um caráter reducionista e utilitarista.

A partir da afirmativa de Dias (2018), sob à luz da Teoria Crítica, fica perceptível que a formação contemporânea não atende a seu objetivo fim. Pensar os cursos de licenciatura como campo prioritário da formação docente, nos remete a superação dos fatores mencionados no excerto acima. No entanto,

reconhecer os limites e contradições dos processos formativos, já representa um avanço, uma possibilidade de oposição. Vale mencionar, que o reconhecimento de tais aspectos favorece que a educação para a crítica e emancipação não se transforme em um idealismo vazio.

Observamos que a crítica, segundo os frankfurtianos, caracteriza-se como elemento fundante para a formação do sujeito. A partir dela, os indivíduos podem refletir sobre as relações sociais, ao passo que sua carência nos processos formativos, pode conduzir os sujeitos ao conformismo com a realidade.

Outro aspecto amplamente discutido pela Teoria Crítica da Sociedade, no final do século XX, foi a dialética entre teoria e prática. Adorno (1995d, p. 146) ao discutir esta relação afirmou que:

[...] a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada [...] uma educação permanente durante toda a vida. Agora, justamente a idéia de uma desvinculação entre teoria e prática encontra-se consolidada de um modo tão infeliz na história da cultura alemã, que desde o começo barreiras inteiras precisam ser removidas para erigir na educação, as bases para uma relação adequada entre teoria e prática.

O autor discute a articulação entre teoria e prática a partir da realidade alemã e aponta para o seu desalinhamento naquele contexto social, o que se apresenta como óbice para a educação. Atualmente, no Brasil a relação entre os aspectos teóricos e práticos configuram-se como um fundamento basilar para os processos de formação para o magistério. Porém, é notório o avanço de tendências políticas que valorizam o pragmatismo e se distanciam da reflexão crítica que motiva a experiência. Tal tendência, pode ser observada nas reformas propostas nos diferentes níveis do ensino, como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

No que se refere a concepção formativa das Diretrizes Curriculares Nacionais a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), observamos “a primazia da prática” no processo de formação docente, como podemos observar a seguir:

A formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, **que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos

conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p. 3, grifo nosso).

A supervalorização da prática, durante a formação inicial de professores, deve ser ponderada cautelosamente. Para Pimenta (1999, p. 18), “[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas”. A autora destaca ainda, que o trabalho docente deve colaborar para o processo de humanização dos indivíduos. Entendemos que um processo formativo pautado excessivamente na prática, não colabore com a formação de profissionais que atuem para a emancipação dos sujeitos, pois a sua reflexão é tolhida pela falta ou ausência de pressupostos teóricos que subsidiem sua prática.

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 sofreu duras críticas por entidades acadêmicas como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), devido à ausência de discussões sobre o seu conteúdo e, por apresentar um viés de formação tecnicista, padronizada e pragmática (SILVA, 2020; BAZZO, SCHEIBE, 2019). Quanto às concepções que afloram na atual Resolução, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 8-9) discutem que o documento apresenta foco em uma formação baseada na “pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas”.

Percebe-se que a política vigente para a formação docente, valoriza a prática, aspecto que pouco ou nada colaboram para a construção do elemento teórico e crítico nos sujeitos, quando desprovido de teoria. Adorno (1995c) ao abordar a formação chamou a atenção para a ausência de teoria nos processos formativos. Contemporaneamente, podemos entender que a ausência da dimensão teórica durante o percurso formativo não é fortuita. Tendo em vista, que para Adorno (1995d) a teoria serve de supedâneo para a emancipação.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES E VIESES QUE SE CRUZAM NA CRÍTICA

Neste capítulo, buscaremos pensar quais os limites e contradições da educação inclusiva para que a mesma não repouse sobre a retórica idealista, ou seja, que esta possibilidade de educação não fique restrita ao campo dos modelos ideais. Além disso, destacamos a necessidade de uma proposta educacional que dialogue com a perspectiva inclusiva e favoreça o contato com a diferença, propiciando novas experiências aos indivíduos.

No cenário nacional, o histórico da educação inclusiva tem início recente e surge nos documentos oficiais no final dos anos 1990 (DUBOC, 2012). Já a educação especial, emerge na década de 1970, “[...] tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKI, 2010, p. 2). Assim, as condições de acesso à educação por parte dos grupos sociais historicamente excluídos, nunca foram favoráveis. Nesse sentido, Adorno (1995d, p. 146) afirma que “é preciso lembrar que hoje – e isso é bom – inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo [...]”.

Como apontam os dados estatísticos do Censo Escolar (INEP, 2022), o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluídos nas escolas de ensino regular apresentam um aumento significativo a cada ano. Diante disso, torna-se cada vez mais necessário pensar os motivos que alavancaram tal realidade.

Nesse cenário, as políticas públicas apresentam um papel fundamental, devido à seguridade do direito do aluno com deficiência se matricular e permanecer no ensino público. Porém, para que a permanência se efetive, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar ou suplementar, a educação em salas de aula regulares, como exposto nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), a estrutura arquitetônica e curricular das instituições de ensino e uma formação docente independente do seu nível, inicial ou continuada, que se atente a educação da pessoa com deficiência e demais minorias.

Dessa forma, percebemos que algumas pesquisas que têm foco na educação inclusiva, inserem como parte das suas investigações a análise dos documentos legais, devido a relevância desses instrumentos, quando se pensa a inclusão escolar da pessoa com deficiência (CROCHIK; COSTA; FARIA, 2020; SANTOS, DE PAULA; FASCINA, 2020; SILVA *et al.*, 2020). Apesar de os documentos não serem a única fonte de informações e discussões sobre a educação inclusiva, a estes é atribuída especial atenção, pois quando se trata do campo de efetivação de direitos as políticas públicas, podem garantir o acesso à educação a pessoa com deficiência. Santos, De Paula e Fascina (2020) discutem que a educação inclusiva é uma temática fundamental, quando associada ao campo da efetivação dos direitos por meio das políticas públicas, bem como quando considerada nas discussões dos cursos para formação de professores.

Nas duas últimas décadas foram implementados mecanismos legais, que contribuem com práticas escolares inclusivas. As políticas educacionais que garantem o acesso da pessoa com deficiência e demais minorias no ensino regular estão dispostas em leis, decretos e resoluções, que tratam sobre acessibilidade, definição do público-alvo da educação especial⁷, formação de professores, entre outros. Como exemplo de políticas públicas relevantes no campo da educação inclusiva, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

É ingênuo acreditar, que apenas os mecanismos legais tem força para romper com um contexto de segregação historicamente construído, sem que mudanças sociais, estruturais e pedagógicas sejam efetivadas no sistema educacional brasileiro (REIS; DIAS, 2020). Como afirmam Costa e Leme (2016a,

⁷ O público alvo da educação especial é definido pelo Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com a referida Política, esse público é formado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

p. 111), “[...] a abertura da escola às diferenças dos alunos em uma sociedade marcada historicamente pela segregação e institucionalização dos indivíduos com deficiência não ocorre sem conflitos e contradições”.

Vale explicitar que as políticas públicas que têm foco na inclusão da pessoa com deficiência, surgem no contexto da democracia formal. Para Adorno (1995e), a democracia é utópica considerando seus fins, pois está alicerçada em contradições sociais, considerando as condições objetivas da sociedade. Crochík, Costa e Faria (2020, p. 6) destacam que a democracia, “[...] caracteriza nossa sociedade, ainda que importante por ser democracia, encobre a desigualdade social”. Contudo, foi no cenário da democracia formal que os movimentos sociais conseguiram dar visibilidade as suas reivindicações por igualdade e garantia de direitos. Vale destacar, que os movimentos sociais e a mobilização das famílias das pessoas com deficiência são marcantes na luta e defesa pelos direitos desse grupo. Devido a isso, as políticas públicas, notadamente, são influenciadas e reconhecem as mobilizações destes movimentos.

As ações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, estão pautadas, principalmente pela não aceitação dos rumos da educação direcionada ao estudante com deficiência, que se baseava na integração e abordagem médica, ou seja, este grupo de alunos estava presente nas escolas, porém continuavam invisíveis perante os processos de ensino e aprendizagem, pois, apresentavam mais déficits relacionados as limitações impostas pela deficiência, que déficits educacionais. Nesse sentido, Arnaiz (2005, p. 8) afirma:

Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos?

Assim, espera-se que a escola considere as diferenças que são características da unicidade dos sujeitos. Nesse sentido, Amaral (1992b, p. 2) discute que o contato com o diferente

[...] surpreende, mobiliza, desorganiza. Corporifica o que foge ao familiar, ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao perfeito [...] O outro diferente, deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representam feridas narcisistas. Representa a própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, sua castração. Representa o

'sobrevivente' (e com isso acena com catástrofes potencialmente suspensas sobre a vida de cada um). Representa conflito não camuflável nas dinâmicas inter-relacionais [...] de qualquer lado que se olhe, representa uma chaga em pele idealizadamente de alabastro. Representa ameaça.

São os encontros e contatos, que segundo a autora, interferem nas inter-relações entre os indivíduos com e sem deficiência e, desembocam em reações emocionais intensas, tais como: asco, raiva, pena, revolta, repulsa, podendo surgir isoladas ou em grupos de emoções (AMARAL, 1992). A esse respeito, Mattos (2014) indica que estes sentimentos são mais comuns do que usualmente admitidos.

Nesse sentido, experiências que favorecem o respeito à diversidade das pessoas são necessárias e possíveis. Dessa forma, alguns estudos apontam (OLHER; GUILHOTO, 2013; ALMEIDA, 2013; COSTA, 2011; MANTOAN, 2011; PEDROSSIAN *et al.*, 2008) que a presença de alunos com deficiência em salas inclusivas possibilita a compreensão da diferença como uma característica humana e favorece a escolarização dos estudantes em situação de inclusão.

Os dados da pesquisa de Olher e Guilhoto (2013), analisam comparativamente, a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down que saíram da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de São Paulo e passaram a frequentar escolas regulares, e o AEE de forma complementar e suplementar. O estudo revelou que esses estudantes apresentaram “[...] avanços significativos em termos de autonomia, independência, relacionamento interpessoal, postura de estudante e comunicação receptiva e expressiva” (OLHER; GUILHOTO, 2013, p. 9). Ademais, as autoras revelam que “[...] os alunos que permaneceram em escolas especiais, ou instituições especializadas, foram identificados poucos avanços quanto à autonomia, aprendizagem e comportamento social, comparando aos alunos que estão inseridos em uma proposta de educação inclusiva” (OLHER; GUILHOTO, 2013, p. 10). Os resultados dessa pesquisa evidenciam que é possível que os alunos em situação de inclusão estejam inseridos no ensino regular, e que sua inclusão seja feita com qualidade, garantidas as condições de acesso e permanência.

Explicitado estes aspectos, torna-se cada vez mais necessário pensar os limites e contradições da educação inclusiva, para que a mesma não se transforme única e exclusivamente em um modelo ideal, impossível de ser

concebida no plano material. Porém, em uma sociedade marcada pela influência da Indústria Cultural, que a tudo alcança e subsume (ADORNO, 2008), defender a educação inclusiva configura-se como a maior contradição. Ao pensarmos a inclusão, reconhecemos a diferença do outro, o que implica na necessidade de entendermos a nossa própria diferença, ou seja, o que Adorno (1995) chama de individualização. Sobre esse aspecto, Zuin (2002, p. 10) afirma que “[...] esse processo de debilitação da individualidade é um aspecto gerador da intolerância e do autoritarismo”. Logo, a educação inclusiva ao, notadamente, favorecer o reconhecimento e proporcionar o contato e convívio com a diferença apresenta-se como possibilidade de desenvolvimento da individualidade e tem a potencialidade de proporcionar indivíduos mais tolerantes.

Nesse sentido, torna-se necessário questionar o sentido da tolerância, sobretudo no universo educacional. Abramowicz (2002), assinala:

O que vem sendo proposto em relação ao trabalho com as diferenças [...] tem sido inócuo, a tolerância, como proposta de atuação, é uma maneira de nada fazer. Tolerância como se fosse uma deferência ao outro. Nenhuma criança que possui marca da diferença, pede tolerância, não há nada a tolerar. (ABRAMOWICZ, 2002, p. 309).

O entendimento de tolerância atualmente disfarça-se por uma convivência imposta, forjando uma falsa naturalidade e respeito (DIAS, 2018). Sendo assim, essa atitude que é tão cara e necessária em nossa sociedade ainda é entendida como “[...] limite do aceitável.” (DIAS, 2018, p. 49).

Os escritos de Adorno (1995) favorecem o entendimento que a sociedade contemporânea utiliza a exclusão como ameaça a todos que não se adaptam ao *status quo* ditado pela lógica mercadológica, além de incentivar a competição, desvalorizar os perdedores, como forma de manutenção de uma sociedade desigual, além de impor o pertencimento a uma cultura vazia, que nega o acesso aos bens culturais construídos por muitos, e que poucos tem acesso (CROCHÍK; COSTA; FARIA, 2020). Em vista disso, Adorno (1996, p. 1) afirma que “Os sintomas de colapso da formação cultural⁸ que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do

⁸ O conceito de formação cultural (*Bildung*) da tradição alemã ganha centralidade nas discussões de Adorno (2005). Sendo assim, nosso filósofo reflete como a formação cultural burguesa deu origem a uma cultura calcada em moldes industriais, tornando-se mercadoria, que fixa formas de consciência e reproduz esquemas de dominação (ADORNO, 2005).

sistema e dos métodos da educação”, e “[...] seria totalmente ilusório desejar solucioná-las pedagogicamente ou por intermédio de um tipo de controle social, pois elas são engendradas em virtude da supremacia cega da técnica” (ADORNO, 1996, p. 7).

Apesar dos aspectos contraditórios, a defesa pela educação inclusiva ergue-se como forma de tensionar o que está posto, pois a proposta inclusiva é mais propícia ao favorecimento da liberdade dos indivíduos que a educação segregada, pois permite o convívio com a diversidade e favorece a experiência (CROCHÍK; COSTA; FARIA, 2020), sendo esta, fator central na formação dos indivíduos e para aquisição de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995c, p. 151).

[...] Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Notamos que a experiência é um conceito chave no pensamento adorniano. A defesa de uma educação que promova novas experiências, contato com o diverso e plural é fundamental quando se pensa a formação para a emancipação, logo, formar para experiência torna-se urgente, se pretendemos uma sociedade de pessoas emancipadas. A efetivação da experiência implica na consciência que se efetiva na reflexão, ou seja, que é capaz de compreender a realidade, mas que não se limita à mera aceitação, pois objetiva o compromisso com a transformação social (OLIVEIRA, 2016). Segundo Santos (2020, p. 40)

A experiência deixa marcas, pois desafia o indivíduo a se confrontar com o medo do contato com o diferente, com o receio de ser discriminado e com os riscos inerentes de vivenciar situações novas que não estão a priori sob seu controle.

Dessa forma, a perspectiva da educação inclusiva apresenta um potencial formativo emancipatório, por promover o contato com a diferença, favorecendo que a estranheza gerada pela diferença seja incorporada ao sentido de humanidade pelos estudantes (CROCHÍK; COSTA; FARIA, 2020). Assim, torna-

se cada vez mais necessário a superação das condições favoráveis à segregação.

Se, para Adorno (1986), a experiência torna o pensamento possível, manter alunos isolados em escolas especializadas ou classes especiais, impossibilita o pensamento que concebe a diversidade como característica humana (CROCHÍK *et al.*, 2011).

Segundo Adorno (1995e, p.117),

[...] a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie [...].

Pensar em educação inclusiva, significa compreender a diversidade e pluralismo como elementos que favorecem oportunidades de convivência e desconstrução de preconceitos e modelos historicamente construídos (DIAS, 2018). Ademais, a presença de alunos com deficiência nas salas regulares pode possibilitar a compreensão da diferença como uma característica humana, pois o preconceito “não é inato, a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça o seu relacionamento com ele” (CROCHÍK, 2011a, p. 17). Mattos (2014) afirma que nas últimas décadas, as pesquisas relativas à pessoa com deficiência, educação inclusiva e educação especial revelam o peso do preconceito nas relações entre indivíduos e, como esse elemento interfere de forma negativa na aceitação das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Não podemos perder de vista o aspecto social que o preconceito tem, pois ele está circunscrito no interior das relações humanas “[...] como resposta aos conflitos aí então gerados” (CROCHÍK *et al.*, 2006, p. 13). O autor destaca ainda, que o preconceito tem mais a ver com o indivíduo que o pratica, que com as características dos objetos (CROCHÍK *et al.*, 2006.). Nesse interim, as diversas instâncias sociais como família, escola, e meios de comunicação, podem fomentar ou dificultar o surgimento de práticas preconceituosas, favorecendo ou combatendo essa conduta (CROCHÍK *et al.*, 2006). Assim, a escola como instância social e instituição formativa tem potencial para combater as práticas preconceituosas. Se a educação não deve reproduzir as condições sociais expressas, qualquer tipo de educação que vise a segregação ou incentive o preconceito à pessoa em condição de inclusão, cabe ser amplamente

repreendida (DIAS, 2018). É pela superação destes aspectos que se impõe a necessidade de se pensar a educação, a partir da perspectiva inclusiva, tendo em vista seus limites e contradições.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reformas educacionais que ocorreram no final do século XX, influenciaram a formação de professores, visto que objetivaram, principalmente, adaptar o sistema educacional ao processo de reorganização econômica e produtiva aos novos rumos da política do Estado. Ademais, tinham como foco reformular as estruturas basilares dos processos formativos docentes, ou seja, insere-se na “[...] moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social” (GARCIA, 2015, p. 58). Para Vianna (2004), este arranjo político-educacional ajudou a fortalecer a tendência tecnicista predominante, a abordagem neutra e inocente dos conteúdos curriculares e a desarticulação entre teoria e prática.

Apesar da ampla discussão sobre uma mudança de perspectiva formativa, quando se pensa os processos de formação de professores, ainda é perceptível a presença de aspectos tecnicistas semelhantes ao modelo conhecido como “3+1”, vigente na década 1980 (PIMENTA; GHEDIN, 2002; SAVIANI, 2009). Tal modelo, consistia na formação de três anos em área disciplinar específica e mais um ano de formação pedagógica, para obtenção do título de licenciado. Nesse sentido, assumia-se que o licenciando deveria adquirir um vasto conhecimento específico da área em que iria lecionar e, ao final do curso, aprender estratégias pedagógicas na faculdade de educação. Observa-se que nesse modelo há pouca relevância aos aspectos pedagógicos, entendendo-os como uma exigência menor durante a formação inicial (SAVIANI, 2009).

A concepção que aloca o ente pedagógico como elemento “fácil”, ainda é possível ser reconhecida nos atuais cursos de formação. Saviani (2009, p. 149), ao discutir essa perspectiva formativa, afirma que ela

[...] se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor

irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo 'treinamento em serviço'.

Este modo de conceber a formação docente torna-se cada vez mais preocupante, pois atribui a um dos elementos centrais dos cursos de licenciatura, as disciplinas pedagógicas, um lugar de desprestígio (BONTEMPI JR, 2011; COUTO; ZANON, 2016). Ademais, abre espaço para discussões de desprofissionalização do magistério, tendo em vista o argumento que para ser professor basta dominar o conteúdo específico. Sobre esse aspecto, Tardif (2014, p.) aponta que “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Logo, se o elemento pedagógico é desvalorizado abre-se espaço para o exercício do magistério, a qualquer indivíduo que conheça o mínimo dos conteúdos específicos das disciplinas (SHULMAN, 1986).

A necessidade de calcar a formação de professores sob uma nova racionalidade e com um viés ligado às questões relacionadas à justiça social e a diversidade humana, trouxe os cursos de licenciatura para o centro do debate sobre a reformulação da formação docente, além da urgência de se pensar políticas públicas condizentes as essas novas demandas formativas.

Entre os anos finais do século XX e o início do século XXI, surge um movimento de crítica ao modelo formativo amparado sobre a racionalidade técnica (modelo “3+1”), bem como uma articulação internacional que discutia a escolarização das parcelas sociais, que há muito eram invisibilizadas pelas políticas públicas da educação. Como sinal desse movimento, é possível perceber na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a defesa da educação inclusiva para os grupos minoritários.

A soma desses fatores foi essencial para que um novo olhar fosse lançado aos processos formativos dos profissionais do magistério, tendo em vista que novas demandas são constantemente inseridas ao trabalho docente, especialmente a partir da publicação de novas políticas públicas. O movimento de inserção dos anseios dos grupos minoritários, tais como as comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, jovens e adultos fora da idade escolar e pessoas com deficiência, que há muito foram colocados à margem da escola,

ganhavam palco na luta pela escolarização. A esse respeito, Ferreira e Martins (2019, p 7, grifo das autoras) discutem:

Essa inclusão social e cultural de *outros* estudantes tem sido produzida em meio a discursos de *inovação* curricular, compreendidos como *naturais* nos regimes democráticos participativos. Nessas reformas, portanto, são colocados em circulação enunciados que dizem respeito aos conteúdos disciplinares, mas também aqueles que, em certa medida, catalisam os conflitos de distintos grupos sociais.

A delimitação de modalidades como a educação do campo, especial e de jovens e adultos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), configura-se como um grande avanço, pois busca garantir o acesso à escola por parcelas sociais esquecidas pelo Estado. Ademais, atende as demandas de ampliação da escolarização da sociedade brasileira.

Quanto à educação da pessoa com deficiência, a LDB garante “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 17). Podemos entender que o texto legal também sugere a necessidade formativa dos professores para trabalhar junto aos alunos em situação de inclusão.

Ao longo dos anos 2000, com a chegada do Presidente Lula a chefia da República Brasileira (2003 - 2010) e, posteriormente com a Presidenta Dilma (2011 - 2016), muito se avançou nas políticas públicas para educação inclusiva. Como exemplo, podemos destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A LBI (BRASIL, 2015, p. 33), por exemplo, destaca:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

Observamos que a LBI propõe mudanças substanciais nos sistemas de ensino, como forma de viabilizar o acesso, permanência e envolvimento nas relações de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências.

Nesse mesmo período, muito se avançou no campo das políticas públicas específicas para a formação de professores. A Resolução CNE/CP n. 2, de 09 junho de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, foi construída a partir de um longo período de debate entre entidades acadêmicas, a sociedade e escola básica. Esta resolução apresentou uma proposta inovadora de articulação entre formação inicial e continuada, bem como valorização da escola básica como campo formativo docente e o reconhecimento das discussões sobre diversidade na formação de professores (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 6), a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida pelas instituições de ensino superior e cursos de formação de professores, como um grande avanço da área educacional, uma vez que buscou contemplar em seu texto debates, lutas e concepções historicamente defendidas, tais como “[...] as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar”. Ademais, a Resolução supracitada rompe com a concepção emergente na Resolução CNE/CP n.1 (BRASIL, 2002), que trata a formação de professores a partir do conceito de competências, revelando sua perspectiva baseada na racionalidade técnica.

A inserção de temáticas como diversidade, educação especial e justiça social nos currículos dos cursos de formação de professores, por meio da legislação educacional, configura-se como um importante caminho para a construção da educação inclusiva. A Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015, s/p) atribui esses aspectos como princípios fundamentais da formação para o magistério, como explicitado no trecho a seguir:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Observamos que a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) reconhece a diversidade como característica para um projeto de nação, como elemento marcante para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao se tratar da formação docente, é imprescindível considerarmos que a sociedade é constituída por uma diversidade cultural, e, nesse contexto, o âmbito social e educacional tem um papel fundamental na compreensão dos processos formativos. Dessa forma, as políticas e práticas da educação inclusiva são basilares para uma sociedade mais democrática (CROCHIK; COSTA; FARIA, 2020). Nesse sentido, as licenciaturas não podem desconsiderar tais discussões.

Ainda sob os efeitos da Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015), uma nova política para a formação inicial de professores foi apresentada, mesmo sem tempo necessário para se perceber os seus efeitos nas instituições de ensino superior. A nova proposta de política formativa, emerge como uma das desastrosas medidas do governo golpista, do então presidente Michel Temer (2016 - 2018). A Resolução CNE/CP n. 2, publicada em 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação (BRASIL, 2019). A atual resolução sofreu duras críticas, tanto pelas entidades acadêmicas como pela comunidade universitária, devido à falta de debate sobre o seu conteúdo e, por apresentar um viés de formação tecnicista, padronizada e pragmático. Ademais, esta Resolução apresenta-se como retrocesso em relação às conquistas vinculadas as diretrizes anteriores (SILVA, 2020; BAZZO, SCHEIBE, 2019).

A proposta trazida pela atual Resolução, apresenta total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). A BNC - Formação apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos professores, ao passo que dialogam diretamente com as dez competências apresentadas na BNCC. Nesse sentido, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 370) afirmam que:

Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC. Ademais, ao analisar as

competências indicadas na BNC - Formação estas estão centradas no saber fazer. Temos aí, um direcionamento para a formação de professores da Educação Básica que está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades.

Assim, as Diretrizes de 2019 se inserem no bojo das políticas que buscam a padronização do saber, ou seja, a formação inicial de professores deve ser administrada ao máximo, de forma a produzir currículos mínimos, pautados em competências e habilidades. Sobre as competências no campo educacional, Masschelein e Simons (2013, p. 90) discutem que o problema não está nas competências em si mesmas, mas sim “[...] quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos [...]”.

No que concerne à proposta de base comum para a formação inicial de professores, a mesma foi duramente criticada por diversas entidades acadêmicas. Em carta aberta, a Anfope (ANFOPE, 2020, s/p) afirma:

[...] as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 (BRASIL, 2019) pode ser entendida com uma política pública de desmonte, pois desvaloriza os movimentos históricos tanto no campo da pesquisa sobre formação de professores quanto de lutas dos movimentos sociais pela inserção de temas relevantes socialmente, como a educação para a diversidade humana. Ademais, resgata o conceito de competências para o âmago da formação docente, trazendo à luz sua articulação direta com o viés neoliberal, mercadológico ou fabril.

Quanto aos elementos ligados a educação inclusiva e diversidade, as Diretrizes de 2019 apresentam aspectos mínimos. Estes elementos são apresentados na forma de Competências Gerais Docentes, como indicadas a seguir:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana**, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 13, grifo nosso).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo **o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza**, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 13, grifo nosso).

Notadamente, toda a complexidade que envolve a diversidade foi diminuída e diluída em duas competências, que não chegam a tangenciar todo o conjunto de conhecimentos e saberes corporificados em mais de trinta anos de pesquisas sobre o tema, no campo da formação de professores. Ademais, reduzir a diversidade humana a competências a serem alcançadas e/ou desenvolvidas, revela o total anacronismo deste documento, bem como desta perspectiva formativa, ao considerarmos o percurso histórico na construção de um perfil de professor da Educação Básica, que esteja atento a diversidade que é própria da nossa sociedade. A esse respeito, Coimbra (2020, p. 624) afirma que “A Resolução CNE/CP n° 02/2019 utiliza os conceitos e ideias de uma época passada para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referências em outras realidades que não a nossa”.

A autora supracitada discute ainda, que a Resolução CNE/CP n° 02/2019 inaugura um novo modelo de formação de professores no cenário nacional, o modelo anacrônico, por apresentar uma inversão temporal ao resgatar conceitos e concepções que não cabem mais em nossa sociedade: “Ou seja, um modelo anacrônico, fora de seu tempo, com a perspectiva de demonstrar como ‘somos os filhos da época, e a época é política’” (COIMBRA, 2020, p. 624). Observa-se que a força motriz dessa Resolução está em reduzir as dimensões da formação docente e colocá-la em/a serviço do “neotecnicismo”. Se em um momento avançamos em direção a uma política de formação docente que considere a educação inclusiva e a diversidade como um pilar para a formação de professores e para a construção de uma nação mais justa e igualitária, hoje nos vemos sucumbindo ao esvaziamento de conceitos e proposições de competências.

Apesar dos esforços da escola básica, das entidades acadêmicas e instituições de ensino superior, em tornar evidente que a adoção das competências como centro dos processos formativos não supre as necessidades formativas docentes, existem grupos em diferentes esferas sociais, que

defendem ferozmente a adoção desse modelo formativo. Nesse sentido, Adorno (1995d, p. 185) afirma que “[...] tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico”.

Ainda que diversas pesquisas apresentem uma ampla discussão e problematização sobre os efeitos da ideologia das competências na sociedade e, sobretudo nos processos formativos (VILELA, 2007; COIMBRA, 2020; CROCHIK; COSTA; FARIA, 2020), é perceptível a retomada de perspectivas que há muito deveriam ter sido superadas, devido a sua incongruência com a valorização da diversidade humana, pois ao criar padrões de competência e incompetência, por conseguinte, conjectura-se um padrão de profissional, de indivíduo, de sociedade, de escola, onde não há espaço para a diferença, o que é totalmente nocivo quando pensamos a formação de professores que trabalham diretamente com a heterogeneidade que é marca da humanidade.

Tendo em vista a necessidade de articulação das discussões sobre os temas ligados a diversidade dos seres humanos no processo de formação de professores, Marcelo Garcia (1999) nos ajuda a entender o papel dos cursos de licenciatura, quando assinala três funções principais, sendo elas:

[...] em primeiro lugar, a formação [...] de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas por outro, contribuir para socialização e reprodução da cultura dominante. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 77)

A partir do excerto acima, pode-se entender que os cursos de formação docente apresentam um papel social relevante, o de favorecer o questionamento e a problematização sobre as condições do sistema de ensino. Considerando que a escola se apresenta como campo favorável ao plural e heterogêneo, as discussões sobre a educação da pessoa com deficiência tornam-se cada vez mais necessárias na formação docente.

Especificamente, quando pensamos a formação de docentes de Ciências Naturais, que seja capaz de considerar as diversidades dos alunos e seus tempos de aprendizagens, carece reflexão da estrutura dos cursos de formação

de professores e como estes têm sido organizados para permitir discussões sobre a pluralidade dos alunos (DIAS, 2018). A esse respeito, a pesquisa de Dias e Silva (2020), que investigou onze cursos de licenciatura de uma universidade estadual baiana, indicou a pouca relevância dada nos currículos às questões relacionadas a inclusão:

A ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nas universidades impossibilita um debate fundamental, sobretudo nas licenciaturas, visto que o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares vem crescendo significativamente. Assim, tal ausência reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência (DIAS; SILVA, 2020, p. 423).

Ainda que as lacunas formativas para a inclusão da pessoa com deficiência e outras minorias seja uma realidade nas diferentes áreas da formação de professores, as pesquisas com foco na educação inclusiva têm se concentrado na formação de pedagogos e educadores físicos (DIAS, 2018; PINTO; SCHIRMER, 2020; MACHADO; SIQUEIRA, 2020; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019; ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019), o que implica a ausência ou escassez de discussões que tenham foco na educação inclusiva, nos cursos de formação de áreas específicas.

Vale destacar, que ainda hoje os cursos licenciatura estão calcados em uma cultura disciplinar que conduz a formação a partir de um viés cartesiano, onde os componentes curriculares não dialogam entre si, apresentando-se como parte de um todo desarticulado. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 252) questiona se

[...] as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo profissional?

Nesse sentido, pode-se perceber que o modelo formativo posto é questionável, sobretudo quando pensamos a formação que dialogue com a educação inclusiva e que esteja atenta às questões sociais em confronto. Logo, pensar a formação do professor é condição essencial para o processo de inclusão.

Ao se pensar os processos formativos de docentes de Ciências Naturais, vale considerar a concepção que os futuros professores apresentam, tendo em

vista que essas podem gerar obstáculos para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Autores como Pórlan, Rivero e Martín (1997) e Carvalho e Gil-Pérez (2001) afirmam que os processos formativos deveriam colaborar para a superação das concepções pessoais construídas ao longo da vida, pois estas podem pouco contribuir para o desenvolvimento da profissão docente. Nesse sentido, os cursos de formação, inicial ou continuada, deveriam apresentar espaços que proporcionassem a vivência e discussões sobre a diversidade. É a partir da formação que as concepções e atitudes docentes deveriam ser modificadas.

2.2 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando a formação docente como um dos aspectos fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas na escola básica, entendemos a relevância da abordagem, nos currículos dos cursos de licenciatura, de temáticas voltada à educação inclusiva. Quando observamos o histórico de segregação imposto à pessoa com deficiência em nosso país, as concepções que emergem da sociedade sobre a educação dessas pessoas, podem não ser vantajosas para o processo de inclusão, vide as tentativas de regressão a um modelo segregado de educação como proposto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

Para Moreira e Silva (2002, p. 7 - 8), ao refletirmos sobre o currículo não podemos desconsiderar o seu papel como instrumento social e cultural, ou seja,

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao considerarmos o currículo dos cursos de licenciatura não podemos deixar de lado todo o arcabouço de representações sociais e interesses que são latentes neste complexo campo, que se manifestam ao longo dos processos formativos. Nesse sentido, Apple (2002, p. 39) nos adverte que “[...] quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e

religião [...]”. No caso dos aspectos ligados à educação inclusiva, os mesmos afloram a partir de embates e discussões sobre o direito à educação dos grupos minoritários. Não obstante, o surgimento desse tema no currículo da formação de professores também representa uma luta por espaço nas relações de poder que atravessam esse campo de disputa, apontando para o tensionamento entre perspectivas formativas que rompem com a visão hegemônica de educação, sociedade e indivíduo.

O currículo configura-se com uma arena política em que se expressam o poder e a cultura dominante, ou seja, este campo não é provido de inocência (MOREIRA; SILVA, 2022). A sua intencionalidade manifesta-se nos conteúdos e conhecimentos corporificados, revelando a constituição social e histórica em que o mesmo foi concebido e construído (APPLE, 2006). Se hoje, nossa sociedade encontra-se marcada pela diversidade e pluralismo, estes aspectos deveriam expressar-se tanto no currículo prescrito (documentos) quanto no praticado. No entanto, em tempos onde a lógica das competências ganha centralidade e torna-se mote dos processos formativos, pensar o currículo a partir da perspectiva crítica, onde os aspectos ligados a história, cultura e justiça social estejam presentes, se configura como um grande desafio.

Ao discutir a influência da ideologia das competências no currículo, Silva (2008, p. 20) afirma que

[...] ao se apoiarem em concepções que secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade.

A esse respeito, Adorno (2010, p. 12) destaca a que “[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva.” Ao adotarmos no currículo dos cursos de formação de professores a cultura dominante e hegemônica, que tem sido regida pela ideologia das competências, estaremos conseqüentemente enredados na dominação, transformado assim os processos formativos que deveriam favorecer a reflexão crítica em mecanismos meramente adaptativos. Verifica-se que é cada vez mais necessário entender os cursos de formação de professores como tempo-espacos que propiciem reflexões sobre aspectos, sociais e culturais, sendo estes, imprescindíveis para que possamos pensar a educação a partir de práticas inclusivas.

No entanto, quando se trata da concepção docente sobre a educação da pessoa com deficiência, algumas contradições ainda podem ser percebidas, como as indicadas na pesquisa de Mantoan (2015), que investigou os desafios trazidos pela implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no âmbito nacional. O estudo indicou que “[...] 15,73 % dos entrevistados apresentam restrições ao processo de inclusão escolar alegando que é preciso manter a pessoa com deficiência na escola especial para ficar entre iguais [...] devido à falta de formação dos professores da sala de aula comum.” (MANTOAN, 2015, p. 37). Frente ao resultado da pesquisa supramencionada, onde os professores pesquisados alegam uma possível falta de formação para o trabalho junto a pessoa com deficiência, podemos inferir que os currículos dos cursos de licenciatura ainda precisam avançar no que diz respeito à educação inclusiva e ao conceito de deficiência.

A respeito dos modelos que amparam o debate sobre a compreensão da pessoa com deficiência no Brasil, podemos destacar basicamente os modelos médico-psicológico e o modelo social. Historicamente, os debates sobre o percurso educativo da pessoa com deficiência sustentam-se a partir do modelo médico-psicológico (MICHELS, 2005) ou clínico-terapêutico (SKLIAR, 2013). Para Skliar (2013, p. 8), o modelo clínico-terapêutico relaciona-se à “[...] toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica”. A partir desse modelo, os aspectos biológicos ou médicos da deficiência em primeiro plano e acabam por eclipsar o indivíduo, antepondo a deficiência ao conjunto das outras características que o sujeito possui. Quando a educação da pessoa com deficiência é pensada a partir deste modelo o foco está mais na reabilitação/superação ou ajustamento a sociedade do que no desenvolvimento educacional (MICHELS, 2005).

Quanto ao modelo acima apresentado, Dias e Silva (2020) argumentam que ele tem sido abordado com maior frequência nos cursos de formação de professores. A partir disso, podemos entender o motivo pelo qual muitas pesquisas ao tratar a educação do aluno com deficiência inserem-se no contexto de “correção” do déficit ou aproximação com a normalidade.

Esses aspectos também podem ser notados nos documentos regularizadores das licenciaturas: na Resolução CNE/CP N^o 2, de 20 de dezembro de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), é possível perceber elementos relacionados ao modelo clínico-terapêutico, como no trecho a seguir: “[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos **para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;**” (BRASIL, 2019, s/p, grifo nosso). O emprego do termo “atendimento”, mesmo que sutil, revela maior proximidade com a área médica do que educacional. Sobre esse aspecto, Dias (2018, p. 18) argumenta que “é possível reconhecer quão forte é a presença do modelo médico, quando se faz menção à educação das pessoas com deficiência, sendo representado, aqui, pelos termos atendimento e especializado”. Nesse sentido, cabe aos cursos de licenciatura se atentar para as sutilezas presentes nos documentos normativos e apresentar-se como ambiente favorável ao rompimento de modelos que subsume o sujeito em face da sua deficiência.

Em oposição ao modelo clínico-terapêutico, destacamos o modelo social. A partir das discussões de Diniz (2007, p. 23), é possível evidenciar:

Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da casualidade da deficiência entre o modelo médico e social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesão a experimentarem a deficiência.

Para o modelo social é fundamental que os elementos da sociedade sejam considerados quando se pensa a deficiência, pois não é só a pessoa com deficiência que se adapta a sociedade o processo contrário também precisa ocorrer, para que possamos pensar uma sociedade mais justa e igualitária (DIAS, 2018). Nesse interim, os documentos normativos dos cursos de licenciatura não podem se furtar de tais questões, tendo em vista o aumento significativo de pessoas com deficiência em classes comuns e a

responsabilidade social das universidades. Vale salientar, que os modelos clínico-terapêutico e o social coexistem em nossa sociedade, o segundo não surgiu em substituição ao primeiro.

Outro importante aspecto quando se pensa o currículo dos cursos de licenciatura é a adoção do termo Educação Especial, para designar os componentes curriculares que tenham foco na educação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apesar das normativas legais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CP N^o 2 (BRASIL, 2019), entre outras, reconhecerem a Educação Especial como modalidade de ensino, algumas pesquisas têm discutido que a adoção do termo “especial” configura-se como uma barreira simbólica, por ser visto como espaço exclusivo para a deficiência podendo apontar para a segregação (MICHELS, 2005, 2018; DIAS; SILVA, 2020; CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020).

Além do termo “educação especial”, ainda existe no Brasil cursos de formação de professores em Educação Especial. A esse respeito, Michels (2005, p. 271) ao discutir as contradições da formação docente afirma que:

[...] a inclusão de deficientes no ensino regular constitui-se na bandeira de luta de quase todos os países, assistimos à manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas.

Apesar do que foi exposto pela autora, avanços podem ser notados na formação docente. A Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002a) e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que garantem a obrigatoriedade da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) em cursos de licenciatura em todo o país, pode ser entendido como um marco, quando pensamos o processo de inclusão do aluno com deficiência auditiva nas escolas públicas regulares.

Quanto à “força” dos mecanismos legais que garantem a presença da disciplina Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, Costa e Leme (2016, p. 33) discutem que “[...] é preciso considerar que Leis, Convenções, Declarações e os Decretos podem oferecer aportes e subsídios; mas a consciência crítica somente será possível se constituir nos espaços de formação

oportunizados aos professores”. No que se refere as políticas que asseguram o ensino da Libras na formação inicial de professores, Simões (2016, p. 83) sugere que:

[...] é possível que o ensino de Libras esteja sendo realizado de forma incipiente e que também as leis e as regulamentações, impostas aos cursos, não tenham alcançado o nível de objetividade para imprimir certa coerência aos objetivos da inclusão dessa disciplina no currículo de formação de professores.

As investigações que tratam do conteúdo abordado nessas disciplinas apontam que elas têm foco na alfabetização em Libras, focalizando na predominância da prática e treinamento, que é importante para aquisição da fluência (VITALIANO; DALL’ACQUA; BROCHADO, 2013, CRUZ; GLAT, 2014; SIMÕES, 2016; DIAS; SILVA, 2020). No entanto, entendemos que a disciplina Libras pode configurar-se como um importante espaço de discussões sobre a inclusão dos alunos com deficiência auditiva, ou seja, aspectos que estão para além da aquisição da linguagem, como por exemplo o debate sobre as condições objetivas que ainda subsidiam a não escolarização da pessoa com deficiência.

É ingênuo acreditar que uma simples mudança nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura será capaz de romper com concepções contrárias à escolarização da pessoa com deficiência e com práticas preconceituosas frente a esses sujeitos, tendo em vista, que as condições objetivas que amparam práticas segregadoras historicamente reafirmadas, continuam as mesmas (CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020). Entretanto, o reconhecimento de tais aspectos nos documentos normativos dos cursos de formação docente podem sinalizar para o início de um processo de mudança de perspectiva norteadora da formação.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: caminhos já percorridos nas pesquisas

O tensionamento da “[...] educação da elite à educação de massa” (ESTEVE, 1999, p. 121), desvelou novas situações desafiadoras, além de colaborar para trazer à tona as fragilidades e inconsistências da escola básica e dos processos formativos docentes. Destarte, faz-se imperativo que a sociedade, o governo, os pesquisadores, as instituições formadoras e os professores se articulem, trabalhem e pensem respostas aos desafios que se vinculam ao processo de inclusão da diversidade humana nas escolas (ULIANA; MÓL, 2021).

Sobre os desafios relacionados à formação docente, Maldaner (2013, p. 46) afirma que “[...] há, praticamente, consenso de que os cursos de formação de professores não conseguem responder às necessidades de nenhum nível de ensino”. Ademais, Esteve (1999) adverte que ser professor não se configura uma atividade fácil, e a heterogeneidade dos estudantes aumenta a complexidade do trabalho docente. No entanto, os cursos de licenciatura não podem renunciar ao entendimento que

[...] o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. (GATTI *et al.*, 2019, p.19).

Assim, é importante que sejam oportunizados ao professor, especialmente durante a formação inicial, conhecimentos que o possibilitem desenvolver uma base teórica sólida acerca da educação inclusiva, bem como discussões que considerem as contradições que fomentam e mantem a segregação das pessoas com deficiência em nossa sociedade (OLIVEIRA; DIAS, 2018).

Considerando a relevância da formação de professores para a construção de uma escola inclusiva, torna-se imperativo investigar a produção científica que articula a formação de professores de Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) com a educação inclusiva, tendo em vista, as especificidades do ensino destas disciplinas nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Vilela-Ribeiro e Benite (2013, p. 781) afirmam que “[...] a complexidade de ensinar ciências em salas de aulas inclusivas é evidenciada pela falta de

preparo dos professores e das escolas em transpor a linguagem científica para as pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem”. Logo, a formação docente com vistas a educação inclusiva pode oferecer a base, para os professores reconhecerem as potencialidades e limites dos alunos com ou sem deficiência.

3.1 Seleção dos trabalhos

Para Mól *et al.* (2020), a formação de professores de Ciências e sua articulação com a educação inclusiva ainda se apresenta como um campo pouco explorado por investigações. Nesse sentido, a revisão de literatura aqui apresentada tem como foco a “[...] construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada [...]” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170). Creswell (2014) afirma que estudos de revisão podem contribuir para identificação de lacunas na área investigada, além de possibilitar questionamentos sobre o tema pesquisado. Nossa revisão investigou os trabalhos indexados no Portal de Periódicos da Capes e na plataforma Scielo que abordam a formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva. Essas duas bases foram escolhidas, pois podem favorecer um panorama geral das pesquisas realizadas no cenário nacional.

Para o mapeamento dos trabalhos, foi utilizada a ferramenta de busca das bases selecionadas, considerando a seguinte equação: ("EDUCAÇÃO INCLUSIVA") AND ("FORMAÇÃO DE PROFESSORES") AND ("BIOLOGIA" OR "FÍSICA" OR "QUÍMICA").

Como recorte temporal adotamos os anos de 2008 à 2022, devido à publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento é considerado um marco nas políticas públicas nacionais que tem foco na educação da pessoa com deficiência, pois estabelece a classe comum como campo prioritário da educação do estudante com deficiência.

Como critérios de inclusão dos artigos também foi adotado que apenas seriam aceitos trabalhos em língua Portuguesa e os trabalhos deveriam vincular-

se diretamente a área de formação inicial de professores de Ciências Naturais (Química, Física e Biologia) e Educação Inclusiva.

Após a aplicação da equação de busca nas bases de dados selecionadas encontramos um total de 283 artigos. Posteriormente, com a verificação dos critérios de inclusão obtivemos como resultado 11 artigos que atendiam ao objetivo da pesquisa. Para os trabalhos mapeados, adotaremos o código A, referente a palavra artigo, acompanhado dos números de 1 a 11 (A1, A2, [...] A11).

No processo de análise, os artigos foram lidos para a identificação das contribuições para a área de formação de professores de Ciências Naturais. Os dados foram organizados em três eixos temáticos, que serão apresentados a seguir: a) Mapeamento da produção; b) O currículo da formação inicial de professores de Ciências Naturais e a educação inclusiva; c) Concepções dos futuros professores sobre a educação inclusiva.

3.2 Eixos Temáticos

a) Mapeamento da produção científica

Os onze artigos relacionados à formação inicial de professores de Ciências Naturais e a educação inclusiva, identificados nos bancos de dados pesquisados, estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos que atendiam aos critérios da pesquisa

Periódico/Qualis (ano de publicação)	Código	Título	Autores
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências / A2 (2011)	Artigo 1 (A1)	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores	Mayara Lustosa Oliveira Adriana Maria Antunes Thiago Lopes Rocha Simone Maria Teixeira
Acta Scientiarum. Education /A2 (2011)	Artigo 2 (A2)	SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE	Eveline Borges Vilela-Ribeiro Anna Maria Canavarro Benite

		CIÊNCIAS: a tessitura dos currículos praticados	
Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas / A1 (2013)	Artigo 3 (A3)	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA PELA PESQUISA: estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos	Claudio R. M. Benite Isabella P. Castro Anna M. C. Benite
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / A2 (2015)	Artigo 4 (A4)	CURSOS DE LICENCIATURA: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade	Hanna Russo Chacon Rodrigues Silva Ana Claudia Balieiro Lodi Bruna Cristina Barbieri
Diálogos / A2 (2016)	Artigo 5 (A5)	O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Claudia Gomes Poliana Fernandes Santos
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / A2 (2018)	Artigo 6 (A6)	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	Paloma Alinne A. Rodrigues
Revista Conexão / A4 (2019)	Artigo 7 (A7)	ENTRE O ENSINO E A EXTENSÃO: a formação para a educação inclusiva do licenciado em Química - um relato de experiência	Cleuza Diogo Antunes Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza Marlene Rodrigues Carmen Tereza Velanga
Revista Brasileira em Educação em Ciências / A2 (2019)	Artigo 8 (A8)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: indícios do Projeto Acadêmico Curricular	Rafaela Rocha-Oliveira Viviane Borges Dias Maxwell Siqueira
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (2019) / A2	Artigo 9 (A9)	EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise dos Projetos	Wanessa Ferreira Borges Cristiane da Silva Santos

		Pedagógicos de Curso (PPC)	Maria da Piedade Resende da Costa
Revista Pedagógica / B2 (Chapecó) (2020)	Artigo 10 (A10)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: análise de currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Física	Fernanda Vilhena Maíra Bazon Gabriela Freitas Souza da Silva
Investigações em Ensino de Ciências – IENCI / A3 (2021)	Artigo 11 (A11)	FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios e possibilidades	Vitória Dietrich Soares Natália Aparecida Soares

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Considerando os dados apresentados no Quadro 1, é possível perceber um número pouco expressivo de trabalhos relacionados à formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva. Resultado semelhante foi apresentado na investigação de Rocha-Oliveira, Machado e Siqueira (2017), Souza *et al.* (2021) e Menezes e Dias (2022). Estas pesquisas também evidenciam a baixa produção de estudos que articulam a educação inclusiva na formação de professores.

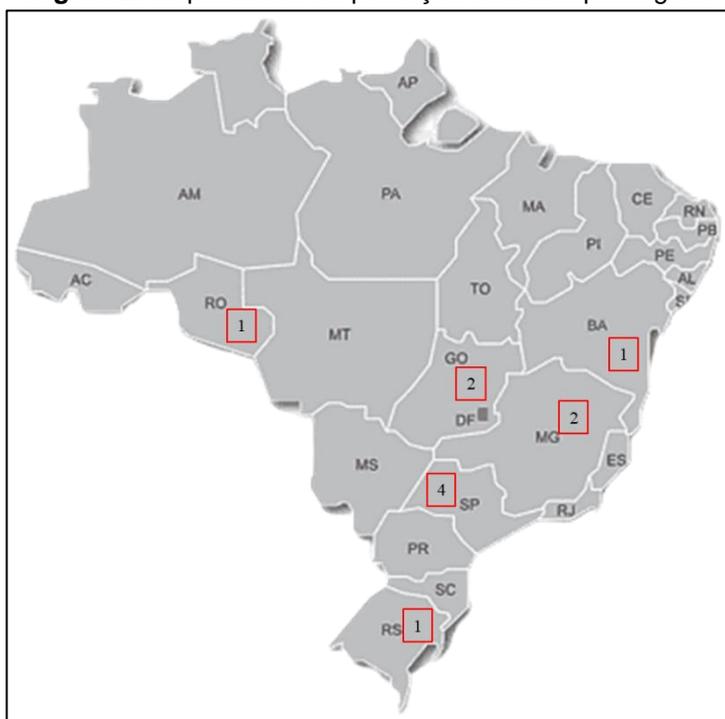
As pesquisas de Vaz *et al.* (2012) e Mól *et al.* (2020) indicam que os trabalhos que buscam relacionar as Ciências Naturais com o campo da Educação Inclusiva são referentes, na maioria das vezes, à produção de materiais didáticos para alunos com deficiência visual (VAZ *et al.*, 2012; MÓL *et al.*, 2020). Porém, nossa investigação não identificou nenhum trabalho que tratasse especificamente da deficiência visual.

Quanto ao estrato *Qualis* (2017 - 2022), obtivemos onze trabalhos de revista qualificadas como A. Em pesquisa semelhante, Souza *et al.* (2022) mapearam dezessete trabalhos que tratavam da formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos principais periódicos brasileiros das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva (período 2012 -2021), destes onze eram qualificadas como A. Considerando os limites da nossa investigação e da pesquisa de Souza *et al.* (2022), é possível afirmar que os artigos que

tratam da formação de professores e a educação inclusiva estão localizados no estrato A do *Qualis*.

Quanto ao mapeamento da produção científica por região brasileira, os artigos foram identificados através dos nomes das instituições de ensino que os autores se vinculavam, quando os autores pertenciam a universidades ou institutos de diferentes estados consideramos apenas a vinculação do primeiro autor. A distribuição por região pode ser observada na Figura 2.

Figura 2: Mapeamento da produção científica por região.



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A partir da Figura 2 podemos observar que há uma maior concentração de trabalhos na região Sudeste do país, com quatro publicações no estado de São Paulo e duas em Minas Gerais. Em segundo lugar, encontra-se a região centro-oeste com duas publicações.

A pesquisa de Rocha-Oliveira, Machado e Siqueira (2017) analisou a formação de professores de Ciências para educação inclusiva em cinquenta e quatro periódicos da área de ensino de Ciências, no período de 1996 a 2014. O estudo revelou que no universo de 5355 trabalhos, apenas seis se relacionavam à formação de professores. Os trabalhos mapeados pela pesquisa supracitada estavam distribuídos nas regiões Centro-oeste e Sul. Em nossa investigação

identificamos avanços, pois encontramos artigos oriundos da região Nordeste, Norte e Sudeste.

Apesar dos avanços que devem ser reconhecidos, percebemos a discrepância da publicação de pesquisas no país, em detrimento das políticas públicas de educação que articulam a educação inclusiva a formação de professores. Há catorze anos foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo de estabelecer uma cultura inclusiva na educação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, frente aos nossos resultados podemos inferir que este documento ainda não conseguiu potencializar as discussões sobre a educação inclusiva no universo das pesquisas acadêmicas.

b) O currículo da formação inicial de professores de Ciências Naturais e a educação inclusiva

Dos onze trabalhos analisados, identificamos tendências quanto aos focos das investigações: cinco analisavam os currículos dos cursos (A2, A4, A8, A10 e A9) e quatro tratavam das concepções dos licenciandos quanto à educação inclusiva (A1, A5, A6 e A11). Um artigo (A3) trata do estágio como campo potencial para a reflexão sobre a educação inclusiva e, um relato de experiência (A7) a respeito do projeto de extensão e sua colaboração para formação inicial de docentes.

O A10, intitulado “*Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise de currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Física*”, analisou os currículos dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas das universidades federais da região Nordeste no que concerne aos pressupostos da educação inclusiva. Esta investigação evidenciou a necessária ampliação das disciplinas que compõem a área pedagógica dos cursos, pois estas apenas representam 11% das disciplinas dos cursos. Ademais, este artigo apresentou uma denúncia, ao constatar que dos 101 cursos investigados, 20 não dispõem da oferta da disciplina Libras, como podemos observar no trecho a seguir: “Vinte cursos não apresentaram LIBRAS nem em caráter obrigatório nem optativo, representando 19,8% da amostra analisada.

Destes 20 cursos, 7 (19,4%) eram Licenciaturas em Física, 7 (31,8%) em Química e 6 (13,9%) em Ciências Biológicas.” (BAZON; SILVA, 2020).

Vale salientar, que o Decreto nº 5.626 de 2005 instituiu a oferta da disciplina Libras em caráter obrigatório nos currículos dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005). O prazo para a implantação era de dez anos, portanto teve seu término em 2015 (BRASIL, 2005). Observamos que mesmo encerrado o período de atendimento ao Decreto nº 5626/05, existem cursos em descompasso com a legislação vigente. Segundo Apple (2013), um currículo democrático deveria reconhecer a existência de diferenças que fazem de alguns privilegiados e outros marginalizados no processo educativo. Com a inobservância da legislação que busca favorecer a uma parcela social que foi historicamente excluída nos processos educativos os cursos de formação de professores investigados por A1 podem, em alguma medida, reforçar a marginalização da comunidade surda dos processos de ensino e aprendizagem.

O artigo A9, intitulado “*Educação Especial e formação de professores: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)*”, ao investigar os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (RC-UFG) e como estes têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo indicou para contradições nos currículos analisados, pois há um destaque presente no texto introdutório e na fundamentação teórica dos projetos pedagógicos, no que se refere à discussão sobre a educação da pessoa com deficiência, porém, não foi possível verificar a articulação desta discussão com a organização dos campos relacionados a ensino, pesquisa e extensão. Destacamos aqui, o caso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas analisado no A9:

A indicação feita no PPC do curso de Ciências Biológicas de que as disciplinas de Psicologia da Educação I e II abordariam a temática do autismo, e que as proposições de inserção de conteúdos relacionados à educação especial subsidiariam a organização curricular não se confirmaram ao analisarmos as ementas, objetivos e bibliografias, o que nos permite inferir que estes documentos legais são colocados no PPC apenas para atender às normativas de elaboração do mesmo, não fundamentando a formação do futuro professor, já que não estão presentes na grade curricular, ementas e bibliografias, com exceção da Libras. (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019)

Sobre a contradição exposta no excerto acima, em que os aspectos relacionados à educação da pessoa com deficiência são mencionados nas

bases teóricas do currículo, mas não se articulam junto as disciplinas que compõem o curso, Veiga (2003) discute que muitas vezes a construção dos currículos dos cursos de licenciatura visam atender única e exclusivamente as normativas federais que devem ser incorporadas pela instituição ao passo que desconsideram o processo de construção coletiva e ideológica, não traduzindo os interesses propostos para a formação de professores atenta as questões sociais.

O A8, intitulado “*Formação de professores de Biologia e educação inclusiva: indícios do projeto acadêmico curricular*”, teve como objetivo analisar o Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública da Bahia, e os aspectos relacionados à educação inclusiva. A pesquisa destacou a possibilidade de uma educação democrática favorecida pela incorporação das disciplinas que perfazem as 400 horas da Prática como Componente Curricular (PCC). Apesar da educação democrática se vincular diretamente com a proposta de educação inclusiva, o A8 revelou pouca relevância para o debate sobre a educação inclusiva, como podemos observar abaixo:

Mesmo com uma extensa carga horária de disciplinas obrigatórias, nenhuma delas intenciona promover uma formação sobre a educação inclusiva. A única disciplina optativa que tem esse objetivo nunca foi ofertada. No entanto, as oito disciplinas que compõem a prática como componente curricular e a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação, por apresentarem ementas flexíveis, constituem um espaço de possibilidade de discussão sobre educação inclusiva. (ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019)

Observamos, a partir do A8, que a flexibilização do currículo do curso pesquisado foi possível com a inserção da carga horária da PCC, o que lhe garantiu uma abordagem que dialogasse com a educação democrática. Segundo Prado (2015, p. 118), uma educação democrática remete “[...] à concepção de educação situada na relação com a garantia de direitos humanos e que possibilite a participação social.” Nesse sentido, observamos o alinhamento da educação inclusiva e democrática por reconhecerem o direito a escolarização da diversidade humana que compõem nossa sociedade. Ademais, observamos a importância da PCC na formação de professores pois, se configura como um eixo importante da formação docente, ao favorecer a

articulação entre os conteúdos pedagógicos e os específicos da área (SOUSA NETO; SILVA, 2014).

O A4, intitulado “*Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade*”, objetivou compreender a proposta de formação docente de quatro cursos de licenciatura oferecidos em um dos *campi* de uma universidade estadual paulista. Os autores ressaltam que:

No que diz respeito ao tratamento do tema inclusão/educação inclusiva, observou-se nos planos de ensino que ainda são poucas as disciplinas que abordam essa temática. Pode-se perceber que o conceito de inclusão, quando abordado, tem sido trabalhado majoritariamente no plano histórico, político, sociológico e, portanto, ideológico. (SILVA; LODI; BARBIERI, 2015, p. 736)

A partir do trecho acima entendemos que o A9 apresenta uma reflexão importante ao chamar a atenção para a necessidade de tratar a educação inclusiva, além de uma abordagem teórica, possível apenas no campo das ideias. Notoriamente, observamos a necessidade de pensar a educação inclusiva a partir de bases teóricas que possibilitem a sua materialização e que indiquem as contradições envolvidas no processo de inclusão que impossibilitam a sua efetivação. Destarte, Dias (2018) chama a atenção para a adoção de referenciais teóricos que superem visões superficiais de um tema tão complexo como a educação inclusiva, a autora aponta para urgência do debate sobre inclusão e as condições que fomentam e mantem as desigualdades sociais para que possamos avançar no debate sobre o tema.

O A2, intitulado “*Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados*”, analisou os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) de uma instituição de ensino superior pública em Jataí, Estado de Goiás, tendo como foco a noção de educação inclusiva. O trabalho indicou que: “[...] não consta nos documentos dos cursos pesquisados nenhum tipo de referência à formação para diversidade, assim como nenhuma disciplina ou referência bibliográfica que trate do assunto.” (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011, p. 239).

Verificamos que entre os artigos que analisam os currículos dos cursos de Ciências Naturais, há uma ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva. Em vista disso, torna-se necessário pensar em currículos flexíveis que

favoreçam aos futuros professores oportunidades para entrar em contato com temas socialmente relevantes como a educação da pessoa com deficiência.

Espera-se que a formação docente esteja fundamentada por um currículo aberto, dinâmico, flexível e dialógico que favoreça a profissionalização de professores atentos à aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos (PADILHA, 2018). Capellini, Fonseca e Lopes Júnior (2010) acrescentam que “o currículo deve ser flexível, de modo a abarcar todas as diferenças humanas”. Para tanto, a flexibilidade curricular apresenta-se como um campo de possibilidades para os cursos de licenciatura.

O A5 analisou as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Ciências, desenvolvido na Universidade Federal da Região Sul Mineira. O artigo evidencia que o Pibid favorece o contato do licenciando com a escola básica e promove experiências próprias do magistério, como o desafio da inclusão escolar do aluno com deficiência, como expresso no excerto a seguir:

[...] os licenciandos conseguem observar o alto risco de confundir educação especial e educação inclusiva. Entendemos que esse tipo de erro, de certa forma, inviabiliza a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva parte o trabalho pedagógico com os alunos com NEE e pode ser motivo de desculpas para a não aceitação ou mesmo negação desses alunos, fazendo com que a escola passe de um ambiente inclusivo para um ambiente de integração (o aluno que deve se adaptar) ou mesmo de exclusão. (GOMES; SANTOS, 2014, p. 250-251)

O Pibid tem se configurado como um Programa relevante que estrutura suas ações frente aos desafios da profissionalização de docentes comprometidos com práticas educacionais, atentas ao movimento de inclusão. A possibilidade de reconhecer as contradições implícitas à educação, como a integração da pessoa com deficiência na escola regular, possibilitam ao licenciando condições favoráveis à reflexão crítica sobre a escolarização da pessoa com deficiência.

O A7, apresenta um relato de experiência sobre um projeto de extensão, intitulado: “O ensino de Química e a Educação Inclusiva: o desafio da formação docente” que foi implementado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. O artigo destaca as possibilidades formativas da extensão enquanto espaço formativo. Ademais, pôde favorecer discussões

sobre a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Química e o desenvolvimento de práticas e recursos adaptados.

A extensão universitária compõe o tripé, juntamente com ensino e pesquisa, que norteia as ações do ensino superior no Brasil e desempenha importante papel de aproximação entre Instituições de Ensino Superior e sociedade.

A extensão enquanto responsabilidade social das universidades contribui para a articulação entre poder público, instituições não governamentais, empresas e voluntários, pode abranger questões urgentes em nossa sociedade, como a educação da pessoa com deficiência. Esta articulação favorece o envolvimento de diferentes setores da nossa sociedade e fortalecer o compromisso com a educação de todos. Ademais, quando pensamos no campo de formação de professores, o espaço franco de discussão promovido além dos limites das universidades possibilita a superação do discurso da falta de formação professores frente aos novos desafios impostos à docência.

Apesar de os cursos de formação de professores serem calcados a partir de uma lógica disciplinar (TARDIF, 2014), existem outros campos formativos nas universidades, como extensão, pesquisa e atividades acadêmicas científicas e culturais. Estes espaços se configuram como potenciais ambientes que contribuem para a constituição do futuro professor enquanto profissional atento a educação inclusiva. Nesse sentido, cabe o desenvolvimento de novas investigações que levem em conta campos formativos que ultrapassem as disciplinas.

d) Concepções dos futuros professores sobre a educação inclusiva

Quanto aos artigos que tratavam sobre as concepções dos licenciandos, o A1, intitulado “*Educação inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores*”, analisou as opiniões de licenciandos em Ciências Naturais da Universidade Federal de Goiás que cursavam o segundo e oitavo semestre sobre a inclusão educacional. A pesquisa evidenciou que há uma mudança de concepção entre os licenciandos do início do curso (segundo semestre) e os que estavam no final (oitavo semestre), como podemos observar no treco abaixo:

[...] no 2º período, a maioria dos estudantes que afirmaram saber o que é EI, explicaram que inclusão é inserir, ter a presença de estudantes **portadores de NEE's** no ambiente escolar. Em contrapartida, os graduandos do 8º período afirmaram que EI trata-se da presença dos NEE's no ambiente escolar, porém com sua devida integração (leia-se inclusão) no processo de ensino-aprendizagem, o que demonstra que as discussões no decorrer do curso podem alterar consideravelmente a opinião dos graduandos. (OLIVEIRA *et al*, 2011, p. 108, grifo nosso)

Torna-se evidente que os cursos de formação de professores desenvolvem um papel central em colaborar com a superação de concepções pessoais construídas anteriormente. Autores como Pórlan, Rivero e Martín (1997) e Carvalho e Gil-Pérez (2001) indicam que as licenciaturas podem fomentar a mobilização de concepções impregnadas de profissionalismos e que estas gradativamente superem as concepções pessoais sobre os temas educacionais.

Outro aspecto observado no A1 é o emprego de termos inapropriados, para fazer menção à pessoa com deficiência. Ao longo de todo o trabalho é adotada a terminologia “portadores de necessidades educacionais especiais (NEE's)”. Vale, explicitar que o termo “portador” não é adequado e deixou de ser utilizado desde o final da década de 1990, quando os movimentos sociais das pessoas com deficiência rejeitaram esse termo. Ademais, os documentos de Direito Internacional, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, que foi incorporado como normativa nacional a partir do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) adotam o termo pessoa com deficiência.

No A6, intitulado “*A formação de professores de Ciências para uma prática pedagógica inclusiva*”, foram apresentados os dados referentes a pesquisa realizada com licenciandos em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) no que concerne aos conhecimentos teóricos e práticos construídos durante a formação inicial para o trabalho junto a pessoa com deficiência. Este artigo apresenta, a partir das narrativas dos participantes, um importante aspecto quando pensamos a formação de professores para a educação inclusiva, a necessária articulação entre teoria e prática, como podemos observar no trecho a seguir:

Em minha opinião para potencializar minha aprendizagem sobre a inclusão de pessoas com deficiência, síndrome e/ou transtorno os conteúdos das disciplinas deveriam ser trabalhados de forma a

articular a teoria com a prática, aproximando os conceitos teóricos da prática docente por meio de experiências, tais como: parcerias e realização de projetos em escolas que possuem alunos Público Alvo da Educação Especial. (RODRIGUES, 2018, p. 1454)

Para Camargo *et al.* (2009, p. 1) é fundamental que os professores estejam preparados para “[...] planejar e conduzir atividades de ensino que atendam as especificidades educacionais dos alunos com e sem deficiências [...]”. Frente a estes aspectos, se torna cada vez mais urgente propiciar aos professores uma formação que articule os entes teóricos e práticos que evidenciem a necessidade de pensar a educação a partir de uma cultura inclusiva, para que eles possam ter segurança de trabalhar junto ao aluno com deficiência.

O A11, intitulado “*Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades*”, investigou as concepções, os saberes e as práticas pedagógicas relacionados à educação inclusiva de futuros professores de Ciências e Biologia de uma universidade situada no Vale dos Sinos - RS. Esta pesquisa evidenciou que os participantes atribuem grande relevância a formação de professores para a escola inclusiva, como descrito no excerto abaixo:

[...] os acadêmicos participantes atribuíram maior importância aos itens de formação inicial (72%), formação continuada (72%) e os conhecimentos acerca das diferentes NEE (72%), posteriormente o conhecimento sobre a legislação inclusiva (67%). Observa-se que nessa etapa da coleta de dados, os fatores relacionados à formação inicial e continuada foram julgados como aspectos muito importantes pela maioria dos acadêmicos (72%), ressaltando novamente o déficit existente nos currículos de formação docente. (SOARES: SOARES, 2021, p. 121)

A formação de professores configura-se como elemento fundamental para a escola inclusiva pois, por meio dela podemos romper com o receio e insegurança docente relacionado a inclusão da pessoa com deficiência. Costa (2013, p. 252 - 253) indica que este receio está relacionado com diferentes fatores, dentre eles o “[...] baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente [...], escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria”. Frente a discussão de Costa (2013) observamos a importância dos cursos de formação docente para a escola inclusiva, sendo que estes podem se apresentar como potenciais espaços para o rompimento da insegurança docente no contexto da educação da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, os artigos evidenciam a necessidade da inserção de elementos disciplinares que favorecem o debate sobre a educação inclusiva. Vale explicitar, que precisamos nos atentar para encontrar fendas nos currículos que favoreçam as discussões sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

Os artigos organizados neste eixo apontam para a urgência da formação de professores para a educação inclusiva, tendo em vista os desafios impostos a escola quando pensamos a educação a partir de práticas inclusivas. Nesse sentido, salientamos que a formação docente precisa estar atenta às questões ligadas a educação inclusiva, tendo em vista o aumento considerável de alunos com deficiência nas escolas regulares, e ultrapasse as fronteiras da lógica disciplinar, torna-se evidente que o ensino, a pesquisa e extensão necessitam ser articulados em um currículo flexível, que favoreça ao licenciando formar-se a partir de diversas fontes.

4 MÉTODO

Os escritos adornianos (ADORNO, 2008) sobre o método e seus dilemas, limites e possibilidades epistemológicos colocaram-me perante um desafio: pensar os aspectos metodológicos da pesquisa para além da abordagem positivista, que elege o método como elemento primaz, tornando-o central, eclipsando o objeto da investigação.

Em *Introdução a Sociologia*, Adorno (2008, p. 184) afirma que “O decisivo é não dispor o método de modo absoluto em oposição ao seu assunto, mas sim situá-lo em uma relação viva com esse objeto e desenvolvê-lo tanto quanto possível a partir desse objeto”. A partir dessa nova perspectiva metodológica foi possível perceber a relação inextricável entre método e objeto, explicitando a dialeticidade existente entre ambos (DIAS, 2018).

Entendemos que o método não deve apresentar-se como uma entidade maior que o próprio objeto da pesquisa ou o seu contexto, porém os aspectos metodológicos não podem ser desconsiderados. Todavia, torna-se mister refletir sobre os próprios procedimentos de pesquisa, para que seus limites e potencialidades possam ser explicitados.

Nesse sentido, o percurso metodológico aqui apresentado intenta relacionar-se diretamente com o objeto de estudo dessa investigação: a formação de professores de Ciências Naturais na perspectiva da educação inclusiva, na tentativa de não incorrerem em uma investigação “anárquica” (ADORNO, 2008, p. 184), ou seja, pesquisas onde os resultados não dialogam com a intenção original da proposta investigativa.

4.1. ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Quando se pensa a respeito das abordagens investigativas, nos deparamos, ainda hoje, com o paradigma entre a perspectiva qualitativa ou quantitativa. Adorno (2008) nos chama atenção para a aporia existente ao tensionarmos as perspectivas supramencionadas no universo da sociologia empírica, destacando para secundarização do objeto, frente a adoção dos aspectos metodológicos como divindade.

A partir do pensamento adorniano, temos que o aspecto dilemático dentre a escolha dos métodos, qualitativo ou quantitativo, reside quando se precisa “[...] optar entre a fecundidade, a plenitude e a concretude do conhecimento.” (ADORNO, 2008, p. 190). Apesar de Adorno (2008, p. 190) afirmar que “[...] o conhecimento quantitativo é absolutamente mais confiável [...]” adotamos nesta pesquisa a abordagem qualitativa. Tal escolha justifica-se, pois, “[...] o mandamento fundamental de qualquer investigação sociológica sensata reside em tentar tanto quanto possível desenvolver os métodos // a partir dos assuntos e do interesse objetivo que tenha.” (ADORNO, 2008, p. 188). Nesse sentido, entendemos que quando se enseja investigar concepções a abordagem qualitativa relaciona-se mais intimamente com o objeto de estudo, por apresentar a necessidade de reflexões teóricas profundas que não podem ser representadas única e exclusivamente pelo ordenamento de variáveis numéricas.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

Os participantes da pesquisa, são licenciandos em Ciências Biológicas, Física e Química de uma universidade pública baiana, que são concluintes desses cursos, pois os mesmos já passaram por quase todo o processo de formação inicial, o que pode ampliar suas possibilidades de contato com os aspectos relacionados à educação inclusiva, seja no ambiente de pesquisa, ensino ou extensão. Vale salientar, que dos 33 licenciandos que atenderam os critérios da pesquisa, 27 responderam ao questionário: três licenciandos em Física, dezesseis das Ciências Biológicas e oito da Química.

Foi disponibilizado aos participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) para que pudessem entender do que se trata a pesquisa e saber seus direitos mediante a ela. Para garantir o anonimato dos participantes da investigação, utilizamos a letra L, referente a palavra licenciando, seguida da identificação do curso (Biologia - B, Física - F e Química - Q) e um número de referência, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Esquema de elaboração do código de identificação

	Identificação do Curso	Numeração	Código
Licenciando (L)	Biologia (B)	1, 2, ... 16	LB1, LB2, ... LB16
Licenciando (L)	Física (F)	1, 2, 3	LF1, LF2, LF3
Licenciando (L)	Química (Q)	1, 2, ... 8	LQ1, LQ2, ... LQ8

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Vale destacar, que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado⁹ pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Desse modo, o estudo apresenta conformidade com a regulamentação vigente para o desenvolvimento da pesquisa envolvendo seres humanos.

4.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa investigou os cursos da área de Ciências Naturais, objetivando traçar um panorama dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química e investigar a concepção dos estudantes quanto a formação que lhes é ofertada, tendo em vista a futuro trabalho docente em salas inclusivas

Para a identificação dos dados da pesquisa realizamos os seguintes passos: 1) entramos em contato com os colegiados dos cursos para realizar a identificação dos licenciandos que atendessem aos critérios da pesquisa, e seus respectivos contatos (por e-mail), e 2) identificamos na matriz curricular do curso, o fluxograma, as disciplinas que o compõem e suas ementas. Após estas etapas os dados foram coletados como explicitado a seguir.

4.4 COLETA DE DADOS

Ao realizarmos aproximações com o referencial da teoria crítica da sociedade, a adoção dos procedimentos e delimitação dos instrumentos de coleta de dados se apresenta como tarefa árdua, tendo em vista as discussões trazidas por Adorno (2008a) ao sinalizar a inclinação do homem pelo que “Horkheimer chamou de ‘razão instrumental’” (ADORNO, 2008, p. 194). Sobre

⁹Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 54121321.7.0000.5526

esse aspecto, os instrumentos são revestidos por uma áurea carregada de automatização, tornando-os coisa.

Devemos ficar atentos que a crítica trazida por Adorno (2008) não se relaciona com a escolha dos instrumentos, mas sim com a sua incorporação no contexto da pesquisa e como inserem-se no rompimento com a neutralidade do método. A esse respeito, Sass (2001, p. 158) discute que “Em qualquer caso, superar a neutralidade é apontar criticamente a neutralização, a aparente não intencionalidade, com que esses instrumentos são utilizados [...]”.

Assim, escolhemos os instrumentos com o intuito de colaborar com a elucidação de aspectos referentes ao objeto. Sendo assim, empregamos a análise documental como procedimento de coleta de informações nos documentos investigados e o questionário, junto aos licenciandos participantes.

4.4.1 Procedimento de Análise Documental

A adoção da análise documental teve como objetivo investigar como os documentos dos cursos abordam a educação inclusiva ao longo do processo formativo.

Conforme destacam Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa [...] Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Uma das vantagens de trabalhar com documentos é que estes se apresentam com como uma fonte de informações estável, ou seja, emergem em um determinado momento e apresentam informações sobre esse mesmo momento (GUBA; LINCOLN,1981).

Em nossa pesquisa os documentos analisados foram os Programas Acadêmicos Curriculares (PAC) de cada curso, disponibilizados no site institucional da universidade pesquisada¹⁰. Para organização e discussão dos

¹⁰PAC Licenciatura em Ciências Biológicas disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/ciencias_biologicas/index.php

dados referentes aos documentos adotamos a categorização, que segundo Castro (2011, p. 93), trata do

Processo gradual de agrupamento de elementos, conceitos ou mensagens, que vai sendo elaborado no cotidiano da pesquisa. É uma incessante 'ida e vinda' entre o referencial teórico e os dados obtidos, como também um reformular constante ao longo da análise das respostas, de acordo com os dados encontrados e com a teoria que embasa a pesquisa.

Para a caracterização dos cursos a partir da análise dos documentos investigados (PAC) seguimos os seguintes passos: leitura na íntegra para familiarização com o material, aplicação dos descritores, que a saber são: *inclusiva, inclusão, especial, deficiência, deficiente, adaptação/adaptado, atendimento, diversidade/diverso*. A seguir os dados foram organizados em eixos temáticos.

4.4.2 Questionário

Para esta investigação, foi adotado um questionário (APÊNDICE B) do tipo misto (contendo questões de múltipla escolha e dissertativas). De acordo com Rosa (2013, p. 94), este instrumento se caracteriza como um dos “[...] mais utilizados e consiste em uma lista de perguntas a serem respondidas pelos componentes da amostra”. O questionário foi elaborado na plataforma virtual *Google Forms* e enviado aos participantes via *e-mail* e *WhatsApp*.

Vale explicitar, que antes da aplicação do questionário realizamos um piloto com 10% da amostra. O teste piloto configura-se como uma forma de avaliação do instrumento de coleta. Além disso, Danna (2012, p. 2) afirma que “[...] pode ser considerado uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado, pois é aplicado antes dele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo”.

PAC Licenciatura em Física disponível em:
http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/fisica/index.php?item=conteudo_novocurriculo.php

PAC licenciatura em Química disponível em:
http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/quimica/index.php?item=conteudo_projped.php

4.4.3 Metodologia de análise dos questionários

Para a análise dos dados obtidos com os questionários, adotamos a análise de conteúdo, proposta por Lawrence Bardin (2016). Tal metodologia de análise pode ser entendida como um conjunto de procedimentos “[...] de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2016, p. 44). Esta técnica consiste em três fases, sendo elas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Bardin (2016, p. 126) propõe na fase de pré-análise a sistematização do material, ou seja, organização dos dados em um esquema preciso, para o desenvolvimento das etapas posteriores. Para tanto, iniciamos a leitura flutuante que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Para a elaboração do *corpus* da pesquisa consideramos as regras definidas por Bardin (2016), entre as quais destacamos: a) regra da exaustividade: refere-se a necessidade de direcionar esforços para captar os aspectos históricos, políticos e sociais implícitos as mensagens; b) regra da representatividade: relaciona-se a possibilidade da análise ser efetuada em uma amostra desde que seja representativa do universo; c) regra da homogeneidade: os dados devem ser submetidos a critérios bem delimitados de escolha e não apresentar singularidades para além dos critérios de delimitação (BARDIN, 2016).

Perseguindo as regras propostas por Bardin (2016, p. 134), da fase de pré-análise passamos para a exploração do material, com o objetivo de delimitar as unidades de registro, ou seja, “[...] recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’.”.

Ao definirmos as unidades de registro, realizamos uma análise mais profunda e minuciosa, cujo objetivo foi a definição dos temas iniciais, que ao se articularem deram origem aos eixos temáticos, que correspondem as unidades de contexto, conforme apresentado no Quadro 3. Esse tipo de análise permitiu um aprofundamento no conteúdo dos questionários, revelando aspectos importantes para o trabalho.

Quadro 3 – Temas iniciais articulados para formação de Eixos Temáticos

Temas Iniciais	Eixos Temáticos
Diferenças sociais	Apontamentos sobre a Educação Inclusiva
Educação democrática	
Todos os estudantes	
Igualdade de possibilidades	
Acessibilidade	
Possibilidades de convívio	
Desconstrução do preconceito	
Uso de metodologias	
Benéfica de forma mútua	
Socialização	
Portador de deficiência	Termos inapropriados que podem reforçar a segregação
Deficiente	
Atendimento	
Falta de preparo	Lacunas formativas
Ausência de disciplinas	
Caráter secundário	
Nenhum tipo de contato	
Ausência de subsídios teóricos e práticos	
Nenhuma	
Não tive	Relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva
Inserir o aluno no ensino regular	
Aqueles que são excluídos	
Trabalho em sintonia	
Forma de segregação velada	
Práticas focadas no aluno	
Possuem tutores	
Salas de AEE	
Muitas dúvidas	
Não sei a diferença	
Não tenho certeza	Espaços potenciais para as discussões sobre a perspectiva da educação inclusiva
Libras	
Estágios Curriculares	
Módulos Interdisciplinares	
Metodologias de Ensino	
TCC	
Seminário	
Evento	
Lives	

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ao perseguir as três fases da análise de conteúdo, objetivamos “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Após estas etapas, os eixos temáticos que se aproximavam foram reunidos, formando, portanto, as categorias de análise (Quadro 4), que serão discutidas na seção seguinte.

Quadro 4 – Eixos Temáticos organizados em Categorias de Análise

Eixos Temáticos	Categorias de Análise
Lacunas formativa	Desafios, limites e possibilidades da perspectiva da educação inclusiva durante a formação inicial de professores de Ciências Naturais
Espaços potenciais para as discussões sobre a perspectiva da educação inclusiva	
Apontamentos sobre a Educação Inclusiva	Educação Especial e Educação inclusiva: opostas ou semelhantes?
Relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva	
Termos inapropriados	Concepções equivocadas sobre a educação inclusiva

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A seguir, apresentamos os dados referentes à análise documental, o perfil dos participantes da pesquisa, e as três categorias de análise, elaboradas a partir dos questionários.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a análise dos documentos dos cursos investigados, organizada a partir de quatro eixos: *a)* Panorama da Educação Inclusiva nos cursos pesquisados; *b)* Análise das ementas das disciplinas que abordam a Educação Inclusiva; *c)* A disciplina de Libras e o currículo das licenciaturas e, *d)* As reconfigurações curriculares e a abordagem da educação inclusiva: em quais aspectos avançamos?. Optamos por apresentar os dados numéricos referentes a esta investigação por valores absolutos, pois consideramos o número da amostra reduzido, para que fossem apresentados em percentual.

5.1 PANORAMA DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS PESQUISADOS

Ao buscarmos pelos aspectos referentes a abordagem da educação inclusiva nos documentos analisados (PAC e ementas), verificamos que tal abordagem está representada nos currículos, por disciplinas optativas, que apresentam em seus títulos ou ementas, os seguintes descritores: *inclusiva, inclusão, especial, deficiência, deficiente, adaptação/adaptado, atendimento, diversidade/diverso*. Obtivemos resultados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, como podemos observar no Quadro 5.

Vale explicitar, que a oferta da disciplina Libras, em caráter obrigatório e sua presença nos currículos dos cursos de licenciatura, configura-se como uma exigência legal indicada pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Em vista disso, e considerando que os três cursos analisados nesta pesquisa estão em consonância com a normativa vigente, o descritor Libras não foi adotado em nossa busca e os aspectos relacionados a esta disciplina serão apresentados em eixo temático próprio.

Quadro 5 - Disciplinas encontradas nos currículos dos cursos investigados que se vinculam a Educação Inclusiva¹¹.

Curso de Licenciatura	Disciplina	Natureza	Carga horária	Creditação	Núcleo
Ciências Biológicas (2010)	Educação Inclusiva	Optativa	60	3	Ensino (DCB)
	Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências e Biologia	Optativa	60	3	Ensino (DCB)
Química (2005)	—	—	—	—	—
Física (2006)	—	—	—	—	—

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Foi possível perceber, que apenas o curso de licenciatura em Ciências Biológicas apresenta disciplinas optativas voltadas ao debate da educação inclusiva. Como são optativas, sua oferta depende da disponibilidade de carga horária dos professores e da demanda dos licenciandos junto ao colegiado do curso. Nesse sentido, não há garantia da oferta das disciplinas, ao longo dos semestres letivos.

Outro aspecto que pode ser observado no quadro 5, são as baixas cargas horárias das disciplinas que discutem a educação inclusiva, em relação ao número de horas total dos cursos. Se considerarmos que a Resolução CNE/CP Nº 2/2002¹², que trata da carga horária dos cursos de formação inicial de professores (BRASIL, 2002) estabelece o mínimo de duas mil e oitocentas horas, a oferta de duas disciplinas optativas com sessenta horas/cada, ao longo de todo o curso é reduzida, devido a importância dessas discussões para o futuro trabalho docente em salas inclusivas. Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Dias e Silva (2020), Simões (2016) e Omote (2013).

Convém destacar, que mesmo com baixa carga horária, a presença das disciplinas nos currículos configura-se como uma conquista nesse espaço de disputa, tendo em vista que nos outros cursos analisados não foram encontrados

¹¹ Os dados apresentados são referentes aos currículos que atendiam a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, tendo em vista que os participantes da pesquisa estão cursando este currículo.

¹² A referida Resolução foi citada, pois quando o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi elaborado teve por base a Resolução. A Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019) é a atual política que orienta a formação de professores.

disciplinas relacionadas ao debate da educação inclusiva. Nesse sentido, Silva (2015b) destaca que a construção curricular envolve escolhas e seleções, que atribuem poder a quem pode fazê-las.

Quanto à ausência de disciplinas no curso de licenciatura em Física e Química, essa não é uma realidade isolada. Outras licenciaturas da mesma instituição não apresentam disciplinas com essa abordagem, como indicou Dias (2018). Além disso, em pesquisa recente Borges, Santos e Costa (2019), que investigaram os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (RC-UFG), destacaram:

[...] apenas cinco dos 12 cursos investigados apresentam disciplinas e/ou inserção de conteúdos, além da específica da surdez com a oferta da Libras, podemos inferir que há muito o que avançar para conseguirem responder às demandas de inclusão escolar na educação básica. (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019, p. 153).

Sobre esse aspecto, Simões (2016, p. 126) indica que “[...]a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras”. Nesse sentido, Basso e Campos (2019) discutem que os cursos de Licenciatura em Ciências (Biologia, Física e Química) não têm como foco a abordagem da inclusão de estudantes com deficiência, sendo que são poucos os que dispõem de disciplinas específicas para debater a educação desse público. Os autores destacam ainda, que quando há disciplinas que tentam abranger a temática, fazem-no de forma superficial (BASSO; CAMPOS, 2019).

Uma possibilidade para superar a lacuna formativa, sobretudo nos cursos de licenciatura em Física e Química pesquisados, que não apresentaram disciplinas destinadas à educação inclusiva, está na curricularização da extensão. A Resolução nº 7 do Ministério da Educação, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira, destaca que “[...] no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão [...] as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, s/p). Nesse sentido, entendemos que essa carga horária pode ser utilizada para suprir as áreas que são carentes de discussões, ao longo da formação inicial de professores.

É notório que os cursos de formação inicial de professores ainda têm que avançar no debate sobre a educação inclusiva. No entanto, ao mesmo tempo que consideramos que apenas a inserção de disciplinas isoladas nos currículos não será suficiente para superar o preconceito e práticas discriminatórias, reconhecemos que esta inserção pode se configurar como o início dos debates dessa temática tão urgente e necessária.

5.2 ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme apresentado no Quadro 5, apenas o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui disciplinas cujos títulos apresentam elementos relacionados à abordagem para educação inclusiva e educação especial.

A seguir são apresentadas, respectivamente, as ementas das disciplinas Educação Inclusiva e Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências e Biologia.

Educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem. Fundamentos do ensino Inclusivo. Aspectos legais, políticos e históricos da educação inclusiva. Concepções de educação inclusiva e diversidade cultural. Pluralidade cultural. A educação inclusiva e as formas de organização do ensino: inclusão ou exclusão? (Educação Inclusiva - Licenciatura em Ciências Biológicas, 2010).

Os fundamentos e história da educação inclusiva no Brasil e no mundo. As políticas públicas de inclusão social. Principais síndromes encontradas, em alunos, no ambiente (contexto) escolar. Panorama da educação inclusiva no contexto escolar no Brasil. Formação do professor de Ciências e Biologia na perspectiva da educação inclusiva. Elaboração de um currículo inclusivo. Produção de material didático para o ensino de conceitos biológicos no ensino Fundamental e Médio. (Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências e Biologia - Licenciatura em Ciências Biológicas, 2010).

Quanto à disciplina Educação Inclusiva, Dias (2018) afirma que até o segundo semestre de 2017, ela nunca tinha sido ofertada, apesar de sua implementação no currículo ter ocorrido durante a reformulação curricular de 2007. Podemos inferir que tal fato pode estar relacionado ao atendimento da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que estava em vigor à época. Apesar da oferta da disciplina não ter se efetivado até 2017, há um destaque no PAC ao mencionar a disciplina e sua abordagem.

No caso da disciplina Educação Inclusiva para o ensino de Ciências e Biologia, a mesma apresenta aspectos relacionados à formação de professores

e à produção de material didático. Embora a importância das disciplinas acima mencionadas deva ser reconhecida, devido a proposta de articulação entre a formação de professores e educação inclusiva, é necessário atentar para a discussão da inclusão no ensino de Ciências e Biologia, pois esta não pode ser reduzida apenas a produção de material didático (DIAS; SILVA, 2020).

O alinhamento entre a educação inclusiva e elaboração de materiais didáticos, sugerido na disciplina, pode evidenciar a inclinação para o “saber fazer” docente e sua aproximação com o viés técnico. Adorno e Horkheimer (2006, p. 136) ao discutirem aspectos da racionalidade técnica afirmam que esta pode favorecer “[...] uma padronização coletiva”. Não obstante, pensar a educação inclusiva a partir da abordagem técnica, exemplificada na construção de modelos didáticos, pode criar padronizações que erroneamente “solucionem” o desafio da educação inclusiva, que é impregnada de contradições sociais que obstam seu desenvolvimento, à execução de atividades simples.

Se por um lado a centralidade na elaboração de modelos didáticos adaptados é passível de críticas, por outro, não podemos deixar de considerar a sua importância, sobretudo para a educação da pessoa com deficiência visual pois, muitas vezes estes são os únicos meios que possibilitam a inclusão destes alunos nas aulas de Ciências e Biologia. Se considerarmos os dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), 58% das escolas vinculadas as redes estaduais apresentam algum recurso de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Frente a estes dados, percebemos a importância de iniciativas que valorizem a elaboração de recursos que favoreçam a inclusão escolar do aluno com deficiência, porém o debate sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores não pode ser reduzido, ou se limitar a confecção de recursos adaptados.

Ademais, a disciplina propõe a descrição de síndromes, o que revela uma abordagem que tende a educação especial, embora sua proposta sugira a educação inclusiva. Este aspecto cabe nossa atenção, pois a abordagem médica ainda se apresenta como uma característica muito marcante quando se pensa a educação da pessoa com deficiência. A esse respeito, as pesquisas de Pletsch, Rocha e Oliveira (2016), Michels (2005a, 2006) e Mantoan (2015) revelam que a cultura da medicalização, a partir da imposição de laudos, tem prevalecido nas escolas para rotular os estudantes que não apresentem “o padrão” que satisfaça

a escola. Logo, essa abordagem deve ser ponderada para que os cursos de formação não reforcem concepções e tomadas de atitudes que mais se aproximem da intervenção clínica, que do trabalho pedagógico.

Apesar do que foi exposto sobre as disciplinas, as mesmas apresentam pontos de discussão relevantes sobre os conceitos de inclusão e exclusão e suas relações com o ensino Ciências e Biologia. Contudo, o curso pesquisado não garante a abordagem das discussões sobre inclusão, visto que as disciplinas tem caráter optativo.

Foi possível identificar, que entre as ementas pesquisadas, há um ponto comum, relacionado ao enfoque em aspectos legais. Entendemos que a relevância de abordagens focalizadas em políticas públicas, derive do lastro de normativas brasileiras que asseguram a presença da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola básica.

Quanto ao enfoque em aspectos legais, dados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Souza (2013), Dias (2018) e Bazon e Silva (2020). A investigação de Souza (2013), aponta a mesma tendência nos cursos de licenciatura da UNICAMP, PUC-SP, USP e UFSCAR. A autora destaca que todas as universidades investigadas incluem nas ementas dos cursos de licenciatura aspectos legais e discussões políticas em suas disciplinas (SOUZA, 2013). Contrariamente, ao analisar as ementas dos cursos de licenciatura de universidades federais brasileiras, a pesquisa de Simões (2016) apontou que o eixo temático Legislação e Políticas foi pouco evidenciado quando comparado, por exemplo, a conceituação dos tipos de deficiência e implicações pedagógicas.

Entendemos as disciplinas que tenham foco na educação inclusiva são campos potenciais para o debate que favoreça o entendimento da diferença e do plural, como inatos ao conceito de humanidade e, que possibilite a superação dos estereótipos de normalidade e anormalidade, quando pensamos na complexidade das formas de existir.

5.3 AS DISCIPLINAS DE LIBRAS

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi constatada no currículo dos três cursos analisados e todas vinculadas ao Departamento de

Letras e Artes (DLA). Sua presença já era esperada devido a obrigatoriedade desse componente curricular em todos os cursos de formação de professores, como exigência da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Nesse sentido, este resultado está em conformidade com a legislação vigente.

Nos três cursos pesquisados, a carga horária dedicada a disciplina, corresponde a 60 horas e está sob responsabilidade do Departamento de Letras e Artes para elaboração das ementas. A partir da análise das ementas, foi possível perceber que não há distinção entre as abordagens dos cursos. As três ementas estabelecem maior relevância nos aspectos próprios da construção morfológica e sintática da Libras, como podemos observar nos trechos a seguir:

O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e linguísticos. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: morfossintaxe. Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. O processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. O alfabetismo na escrita da língua de sinais. (Ementário Licenciatura em Ciências Biológicas, 2010)

Estrutura linguística e as regras gramaticais da Libras; Libras e o fazer pedagógico; noções básicas conceituais e práticas da Libras. (Ementário Licenciatura em Física, 2006).

A estrutura linguística e as regras gramaticais da LIBRAS; LIBRAS e o fazer pedagógico; noções básicas conceituais e práticas de LIBRAS. (Ementário Licenciatura em Química, 2005).

Vale destacar que nas três ementas analisadas, não há menção à educação inclusiva, sendo que a abordagem está mais vinculada a aquisição de subsídios teóricos e práticos próprios da gramática e linguística da Libras. Entendemos que a referida disciplina representa uma importante ferramenta, que pode viabilizar a comunicação dos futuros docentes com os alunos surdos. No entanto, cabe considerar que a carga horária de 60 horas, destinada à aquisição dos aspectos básicos de uma nova língua pelo licenciando, se apresenta como um verdadeiro desafio. Nesse sentido, ela se apresenta mais como uma forma de atender a legislação vigente (CRUZ; GLAT, 2014). Concordamos com Santos (2015, p. 108) quando afirma, que “[...] a obrigatoriedade de [LIBRAS] um componente curricular em cursos de formação de professores pode configurar-se em um espaço/tempo de possibilidades de desconstruções de ideologias opressoras homogêneas”. Assim, mesmo que

o contato com a Libras não favoreça o ensino de Biologia, Física e Química nessa língua, pode favorecer o tensionamento sobre a educação para a comunidade surda.

A disciplina de Libras apresenta-se como um campo de possibilidades para os debates sobre a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva. Nesse sentido, concordamos com Vitaliano, Dall'acqua e Brochado (2013, p. 115) que destacam em sua pesquisa, a necessidade da abordagem de “[...] objetivos e conteúdos voltados para conhecimento da cultura surda, o processo educacional dos alunos surdos e aspectos linguísticos da Libras.”.

A presença da disciplina de Libras no currículo dos três cursos pesquisados, revela a força dos mecanismos legais e no que está explicitado nestes documentos (CRUZ; GLAT, 2014; SIMÕES, 2016; SILVA, 2020). Além da obrigatoriedade legal da oferta da disciplina Libras, acreditamos que os cursos de formação de professores apresentam-se como ambiente favorável para o desenvolvimento de profissionais da educação, com vistas a criticidade ao que lhe apresentado no dia a dia da sua futura profissão.

5.4 AS RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM QUAIS ASPECTOS AVANÇAMOS?

Neste eixo apresentamos como a educação inclusiva emerge nos novos currículos¹³ dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química. Vale explicitar, que os três cursos de licenciatura investigados, tiveram a reformulação do currículo pautada na Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015). Mesmo as licenciaturas em Ciências Biológicas e Física realizando adequação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, definida pela Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), muitos aspectos da 02/2015 foram mantidos, especialmente àqueles relacionados as temáticas da diversidade e educação inclusiva.

¹³ O novo currículo da licenciatura em Ciências Biológicas entrou em vigor no ano de 2022 e o das licenciaturas em Física e Química, em 2021.

Ao fazermos a leitura dos novos PAC podemos perceber os aspectos ligados a diversidade e educação inclusiva, como indicados nos trechos a seguir: “Reconhecer e **respeitar a diversidade manifesta por seus alunos**, em seus aspectos sociais, culturais e físicos;” (PAC – Licenciatura em Química, 2019, p. 26, grifo nosso); “Promover ações, no âmbito da comunidade escolar, com vistas à inclusão e ao respeito às diversidades.” (PAC – Licenciatura em Física, 2019, p. 23).

No currículo do curso de Ciências Biológicas foi possível identificar:

Temas emergentes merecem atenção especial no currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas como: a natureza da ciência; as relações Ciência, Tecnologia e Sociedade- CTS; o desenvolvimento da linguagem científica, **em um contexto que valorize a educação inclusiva**, as questões étnico raciais, as tecnologias da informação-TICs, entre outros. (PAC – Licenciatura em Ciências Biológicas, 2020, p. 14, grifo nosso).

Apesar da Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2019) secundarizar as questões relacionadas à diversidade e educação inclusiva, como já apontamos nesse trabalho, observamos o interesse dos cursos para inserir estes aspectos em seus novos currículos, possibilitando discussões de temas que não são contemplados pelos documentos normativos dos cursos de licenciatura em nível nacional. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) destaca que os cursos de formação de professores são imbuídos de responsabilidade social e podem favorecer as discussões sobre as condições do sistema de ensino.

Quanto às disciplinas relacionadas à educação inclusiva, estas foram identificadas a partir da presença em seus títulos ou ementas dos descritores, *inclusiva, inclusão, especial, deficiência, deficiente, adaptação/adaptado, atendimento, diversidade/diverso*, e leitura das ementas dos novos PAC. Seguindo estes critérios identificamos sete componentes curriculares, sendo dois na licenciatura em Ciências Biológicas, três na Química e dois na Física, como podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6: Disciplinas encontradas nos novos currículos dos cursos investigados.

Curso de Licenciatura	Disciplina	Natureza	Carga horária	Creditação	Núcleo
Ciências Biológicas (2020)	Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências da Natureza e Biologia	Obrigatória	45	3	Ensino (DCB)
	Questões Contemporâneas no Ensino de Ciências da Natureza e Biologia	Obrigatória	45	3	Ensino (DCB)
Química (2019)	Educação Especial e Inclusiva	Obrigatória	60	4	Ensino (CIE)
	Educação Química na Diversidade Sociocultural	Obrigatória	60	4	Ensino (CET)
	Educação Inclusiva no Ensino de Química	Optativa	60	4	Ensino (CET)
Física (2019)	Educação Especial	Obrigatória	60	4	Educação (CIE)
	Diversidade Cultural e Educação	Obrigatória	60	4	Educação (CIE)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Consideramos a presença de duas disciplinas obrigatórias no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas, uma optativa e duas obrigatórias na Química e duas obrigatórias na Física como um avanço significativo, no que diz respeito aos debates sobre a educação inclusiva, durante a formação inicial. Esse avanço é perceptível, especialmente no curso de licenciatura em Química e Física, tendo em vista que os cursos não apresentavam nenhuma disciplina com essa abordagem, como apontamos nesta investigação e pela pesquisa de Dias (2018).

Além dos avanços nos currículos que devem ser reconhecidos, Pletsch (2009) e Silva *et al.* (2020) discutem que a oferta de uma disciplina ou abordagem de temas referentes a educação do aluno com deficiência, quando desprovidos de reflexões sobre as capacidades individuais desse estudante e as singularidades humanas, pode acabar fomentando a manutenção de atitudes segregacionistas.

Sobre a inserção de disciplinas com conteúdos relacionados à temática da inclusão, Bueno (1999b, p. 18) destaca:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Quanto ao núcleo curricular, a disciplina Educação Especial e Inclusiva da licenciatura em Química e Educação Especial da licenciatura em Física estão sob responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação. Identificamos que não há diferenciação nas ementas das disciplinas citadas e que ambas têm a mesma ementa da disciplina Educação Especial e Inclusiva do curso de Pedagogia. A esse respeito, questionamos se as demandas formativas do pedagogo frente à educação inclusiva são as mesmas do professor de Química e Física? Segundo Cruz e Glat (2014), os cursos de Pedagogia guardam a tradição da abordagem da temática em seus processos formativos. No entanto, tal fato não pode servir de justificativa para a não diferenciação, nas ementas de cursos que formam professores, que mediaram conteúdos tão distintos para estudantes com idades e níveis de desenvolvimento diferentes.

De acordo com Dias (2018) e Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), a tendência de os cursos de Pedagogia abordarem com maior frequência a educação inclusiva, pode reforçar o imaginário de que os estudantes com deficiência ficaram retidos na educação infantil e nos anos iniciais, que são campos prioritários da educação do pedagogo.

Outro aspecto que deve ser considerado, diz respeito à nomenclatura das disciplinas obrigatórias *Educação Especial e Inclusiva* e *Educação Especial*. Não se pode negar que a adoção do termo “especial” é amparada legalmente, pois desde a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) até as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (BRASIL, 2019), a educação especial é considerada uma modalidade de educação. No entanto, muito se tem discutido sobre o referido termo, visto que algumas pesquisas o relacionam a um espaço dedicado a deficiência, o que pode se configurar como uma barreira simbólica a inclusão, pois o mesmo pode ser entendido como um ambiente único

e exclusivo para o estudante com deficiência, ou seja, um lugar segregado (DIAS, 2018; DIAS; SILVA, 2020; CROCHICK; COSTA; FARIA, 2020). Nesse sentido, Dias (2018, p. 18) afirma que “[...] a expressão educação especial carrega consigo a marca da segregação, pois já circunscreve o lugar do especial, sugerindo, assim, uma diferenciação do restante das pessoas.”

Entendemos que o amparo legal não impede aos cursos de formação de professores, refletirem o termo “especial”, quando se pensa a educação das pessoas com deficiência.

Além dos aspectos relacionados à educação inclusiva, podemos observar importantes avanços no debate de temáticas relacionadas à diversidade, como por exemplo, a presença de discussões relacionadas as relações étnico-raciais (RER). Podemos observar esta articulação com as RER a partir dos trechos apresentados a seguir:

A importância do ensino de Ciências e Biologia na formação para cidadania, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza [...]. (Questões Contemporâneas no Ensino de Ciências da Natureza e Biologia – Licenciatura em Ciências Biológicas, 2021)

Conteúdos químicos que contribuem nas discussões de cidadania. Discussão de relações étnico-raciais e articulações para o ensino da Química. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva – a questão das cotas [...]. (Educação Química na Diversidade Sociocultural – Licenciatura em Química, 2019)

Aborda diversas perspectivas conceituais sobre as Relações Étnico-Raciais. Trata das discussões sobre a natureza do ambiente escolar (Reprodução e Transformação), relacionando-as aos contextos étnico-raciais da Educação Básica [...]. (Diversidade Cultural e Educação – Licenciatura em Física, 2020)

Este resultado se encontra em contraste com os apontamentos das pesquisas de Alvino *et al.* (2020) e Silva, Costa e Pinheiro (2021) ao afirmarem que são raros os cursos de licenciatura em Ciências Naturais e Matemática que articulam discussões sobre RER.

Podemos atribuir esses avanços, em alguma medida, a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que atualiza a LDB com a abordagem da História

e Cultura Indígena, e representam um grande marco na luta antirracista e reparação histórica e cognitiva dos povos africanos e indígenas (CAMARGO; BENITE, 2019).

Entendemos que a presença de disciplinas que abordam as RER se configura como campo de debate aberto, e colaboram para o rompimento com as lacunas formativas que reforçam com o discurso de docentes, que alegam não estarem preparados para o trabalho junto a diversidade dos estudantes, ou ainda que a formação inicial não contemplou tais discussões. Sobre este aspecto, Munanga (2005, p. 15) discute que

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade [...]

Não podemos deixar de mencionar a importância das discussões sobre RER no processo formativo docente como possibilidade para a desconstrução de preconceitos contra os povos negros e indígenas. A partir dos escritos frankfurtianos, observamos com nitidez a importância da formação para o rompimento com as visões estereotipadas que são basilares ao preconceito (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

Assim, a abordagem da diversidade e RER na formação de professores apresentam potencial para possibilitar a experiência, colaborando com a formação de indivíduos a partir do reconhecimento das diferenças.

5.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Como participantes da pesquisa, elegemos licenciandos em fase de conclusão dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química da UESC. Os questionários foram enviados para 33 estudantes, destes obtivemos retorno de 27, sendo 16 licenciandos em Ciências Biológicas, três em Física e oito em Química.

A idade dos pesquisados varia entre 21 a 54 anos. Nossos dados são corroborados pelo estudo de Gatti *et al.* (2019), que analisaram a idade de licenciandos de diferentes cursos, no período de 2005 a 2019, e apontaram o aumento da idade dos alunos dos cursos de licenciatura.

Quanto ao turno que os participantes estudam, observamos que onze estudam no período noturno e dezesseis no diurno. A pesquisa de Gatti *et al.* (2019) identificou, que no ano de 2016, havia mais alunos matriculados em cursos de licenciatura no turno noturno e que esta pode ser considerada uma tendência nacional. Observamos que os dados da nossa pesquisa divergem dos resultados encontrados por Gatti *et al.* (2019) pois, o maior número de alunos participantes do nosso estudo está matriculado no período diurno.

Em relação a variável gênero, dezessete participantes são do sexo feminino. Ao compararmos nossos resultados com os dados divulgados pela Assessoria de Planejamento (ASPLAM), por meio do Relatório Anual de Atividades 2021 (UESC, 2021), observamos que nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (diurno e noturno) dos 184 discentes matriculados 116 são do sexo feminino, já a Química apresenta 84 licenciandos destes 48 são do sexo feminino.

No Brasil, a feminilização da docência é uma realidade (GATTI *et al.*, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; GATTI *et al.*, 2019). Para Feitosa (2017, p. 3), é fundamental ampliarmos as discussões acerca da feminização da docência ao “[...] reconstituir, mesmo que brevemente, a história da profissão docente, considerando a existência de aspectos relevantes entrelaçados nesse contexto.”.

O Brasil, país chagado pela misoginia e silenciamento dos corpos femininos, apresenta histórico recente do direito ao trabalho e carreira pelas mulheres, a atividade laboral da docência foi o que restou a esta parcela da sociedade. Ademais, é possível notar que as atividades consideradas de maior prestígio e status sociais são ocupadas por homens pois, ainda existe uma visão estereotipada e culturalmente validada sobre a mulher como aquela que cuida, que protege, dotada de afeto. Esses atributos estão diretamente relacionados entre o ser feminino e a maternidade, de modo que as professoras ou futuras professoras passam a serem vistas como mais aptas a trabalhar junto as crianças por este ofício ser entendido como o prolongamento da maternagem (ATAIDE; NUNES, 2016).

Em sentido contrário a feminização docente, o curso de licenciatura em Física da UESC apresenta minoria feminina. Em um universo de 54 estudantes apenas 8 são do sexo feminino (UESC, 2021). Está realidade não é isolada a

nossa pesquisa, Menezes *et al.* (2018) ao investigar os cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos vinculados a Física indicaram a predominância masculina (maior que 76%).

O histórico de mulheres que se formaram em cursos de exatas no Brasil teve início em 1917, com Edwiges Maria Becker graduando-se em engenharia, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, seguida por Carmen Portinho, em 1925 (BEZERRA; BARBOSA, 2016). Já a primeira graduada em física foi Yolande Monteux no ano de 1937 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP (BEZERRA; BARBOSA, 2016).

Desde a primeira formatura de uma brasileira, no curso de Física, a presença feminina nestes cursos tem se ampliado lentamente. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar cada vez mais quais as condições que inviabilizam o ingresso e permanência das mulheres em cursos de Física, sejam eles de licenciatura ou bacharelado.

Quanto à participação nos Programas de Iniciação à Docência (PID), onze licenciandos, sendo sete da licenciatura em Ciências Biológicas, dois da Física e dois da Química, participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e dois, do curso de Ciências Biológicas, participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Ao compararmos a quantidade de participantes e não participantes dos Programas, verificamos que um pequeno número de licenciandos (13) já atuou em algum dos PID que tem parceria com a UESC. No entanto, é possível identificar a desigualdade de oportunidades entre os licenciandos sobre as experiências proporcionadas por estes Programas, pois a participação dos docentes está condicionada ao número de bolsas e aos requisitos de seleção (MAGNAVITA; SILVA; SIQUEIRA, 2022).

As contribuições dos PID na formação inicial de professores são inegáveis. Nesse sentido, Gomes e Felício (2017) destacaram benefícios relacionados à autonomia docente, superação da dicotomia entre teoria e prática e melhor compreensão das diferentes facetas que compõem o contexto escolar.

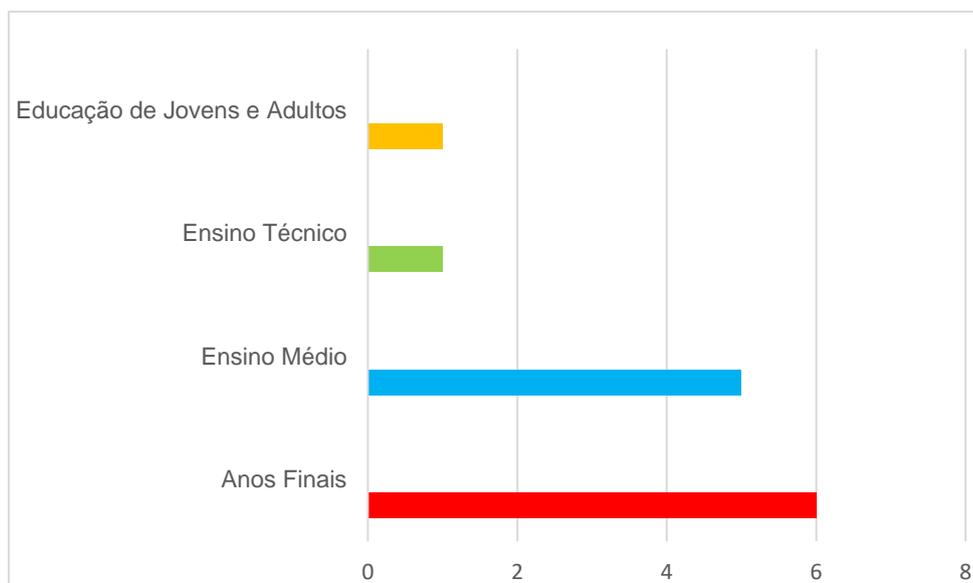
Não podemos negar a importância dos PID para a formação inicial de professores, porém, estes não são isentos de crítica. Em relação à participação no Pibid, Pimenta e Lima (2017) sinalizam para a desigualdade de oportunidades dentro de um mesmo curso. Para as autoras:

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 4).

A partir da discussão de Pimenta e Lima (2017), é possível perceber que os benefícios formativos proporcionado pelo Pibid não se estendem a todos os alunos de um curso de licenciatura.

Treze licenciandos afirmaram ter experiência com o trabalho docente antes e durante a graduação, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Indicações dos participantes sobre qual etapa da educação que lecionaram ou lecionam.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Para Picanço (2016, p. 125), “[...] a dedicação exclusiva aos estudos é para poucos”. De fato, não é fácil conciliar trabalho e estudo, porém, segundo Gatti *et al.* (2019), o perfil da juventude inserida nos cursos de formação inicial de professores é de jovens trabalhadores. A partir dos nossos dados podemos reconhecer a inserção precoce dos licenciandos na atividade docente, tendo em vista que ainda não são habilitados para tal. Contudo, temos que entender quais são as condições que implicam nesta precoce iniciação docente no mercado de trabalho.

Um fator que pode contribuir para a rápida inserção dos licenciandos no mercado de trabalho é o déficit de profissionais formados nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, agravado pelo crescimento médio de 7,4% ao ano da demanda pelo Ensino Médio (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007; CRUZ; SILVA, 2014). Frente a estes dados observamos que o mercado de trabalho abarca os licenciados rapidamente devido ao número de postos de trabalho que abrem todo ano. Outro aspecto que nos ajuda a entender a relação entre estudo e trabalho nas licenciaturas está na mudança de origem familiar dos ingressantes e concluintes dos cursos de formação de professores. No panorama realizado por Gatti *et al.* (2019, p. 311), que traça o perfil dos futuros docentes brasileiros, a partir dos dados dos Enade de 2005 e 2014, os autores destacam:

[...] em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população, em 2014 eles passam a representar apenas 1/3 dessa camada. Em contrapartida os estudantes de 2014 encorpam o grupo dos segmentos com renda até três salários mínimos (61,2%), passando a constituir um contingente maior do que o que corresponde ao total da população brasileira nessa faixa.

Os dados apresentados evidenciam que a origem familiar dos estudantes da licenciatura tem passado da classe média para classe baixa, o que pode justificar a tão necessária inserção no mercado de trabalho para que seja possível se manter na graduação. Porém, não podemos deixar de mencionar que este cenário abre espaço para a “prostituição docente” (VILAR, 2018), pois estes futuros professores que desempenham à docência são por vezes submetidos a condições precárias de trabalho e baixa remuneração.

5.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção serão apresentadas as categorias de análise, organizadas de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

a) Desafios, limites e possibilidades da educação inclusiva, durante a formação inicial de professores de Ciências Naturais

Essa categoria apresenta os dados referentes as concepções dos licenciandos, sobre a contribuição dos cursos de licenciatura investigados, no que se refere aos aspectos relacionados a educação inclusiva. Para caracterizar

a presente categoria, destacamos inicialmente o que entendemos como os desafios e limites dos processos formativos apresentadas nas falas dos licenciandos.

Quando questionamos aos participantes se eles se sentiam seguros para exercerem a docência em salas de aulas inclusivas, dos 27 pesquisados 26 responderam que “Não”. Abaixo, algumas justificativas:

Não tive nenhuma disciplina durante minha formação que abordasse a educação inclusiva e me sinto despreparada, principalmente, quando falamos de alunos com deficiência. Inclusive esse foi o tema do meu TCC, justamente porque eu senti esse despreparo quando participei do meu estágio obrigatório: quando me deparei com uma aluna com deficiência intelectual e não soube lidar com isso. Além disso, a escola não apresentava nenhum preparo. (LQ1, grifo nosso).

Durante a graduação pouco se estuda sobre educação inclusiva, não temos embasamento teórico e muito menos prático. Temos apenas uma disciplina de psicologia, ou seja, jamais nos sentiremos aptos. (LQ4, grifo nosso).

Não tive nenhum tipo de contato com a educação inclusiva na graduação, mesmo já tendo feita todas as disciplinas pedagógicas [...]. (LF1, grifo nosso).

Não tive nenhuma disciplina na faculdade que me preparasse para isso, além de LIBRAS. (LF2).

A universidade não me propôs os subsídios teóricos e práticos suficientes para que eu me sinta 100% seguro. O tema, ainda que falado em alguns momentos, tinha um caráter secundário. (LB1, grifo nosso).

A minha formação não me preparou para isso. O que vi sobre educação inclusiva foi na disciplina chamada Módulo [disciplina relacionada a Prática como Componente Curricular], quando, em um seminário, foi abordado e discutido esse tema. Todavia, essa experiência não é suficiente para que eu me sinta preparada para atuar de forma inclusiva. (LB4, grifo nosso).

A partir dos excertos apresentados, observamos que os participantes dos três cursos revelaram a ausência ou secundarização da abordagem da educação inclusiva, ao longo do processo formativo.

Os relatos dos licenciandos são corroborados com os dados da análise curricular, que demonstrou a ausência de disciplinas que se vinculavam a educação inclusiva na licenciatura em Física e a presença de disciplinas optativas, nos cursos de Química e Biologia.

Cabe lembrar, que os participantes da pesquisa estão cursando o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas elaborado em 2010, o

de Química elaborado em 2005 e o do curso de Física, em 2006. Os novos currículos apresentam avanços, ao inserirem em seus novos PAC disciplinas obrigatórias que abordam conteúdos relacionados à diversidade e Educação Inclusiva. Contudo, temos que ter a nitidez que apenas reformulações pontuais no currículo das licenciaturas não garantem mudanças na prática docente.

Segundo Vilela-Ribeiro e Benite (2013, p. 787),

[...] reestruturar as práticas educativas não significa a inclusão de uma única disciplina no currículo de formação de professores. É o primeiro passo de uma longa caminhada que toda a sociedade deve seguir, buscando a criação de escolas democráticas.

Tardif (2014, p. 271) afirma que os cursos de formação de professores apresentam dois problemas epistemológicos: o modelo disciplinar e que este não considera as crenças dos licenciandos, ou seja, a partir da lógica disciplinar o processo de formação apresenta-se centrada no positivismo, sendo as disciplinas “[...] unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos.”. Quanto ao segundo problema, o autor afirma que os estudantes passam por todo o processo de formação docente, “[...] sem terem sido abalados em suas crenças [...]” (TARDIF, 2014, p. 273), sendo que recorrem a estas quando estão inseridos no exercício do magistério. Nesse sentido, se faz necessário entender a formação de professores enquanto processo, para que seja possível pensar em percursos formativos, pautados em mudanças de concepções, crenças e práticas dos futuros professores.

Para Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538), uma possibilidade para as licenciaturas trabalharem a educação inclusiva é que o currículo desses cursos “[...] contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação”.

Voltando as narrativas apresentadas anteriormente, destacamos as dos participantes LB1 e LQ4, quando citam, respectivamente, “*A universidade não me propôs os subsídios teóricos e práticos*” e, “*não temos embasamento teórico e muito menos prático*”, capazes de uma formação que contemple a educação inclusiva. Nessa perspectiva, Libâneo (2011, p. 88) destaca que repensar a formação inicial, implica “[...] uma concepção de formação do professor crítico-

reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.”.

Destacamos as narrativas de LB1 e LQ4 quanto à relação teoria e prática. Sobre a dicotomização teoria e prática, Adorno (1995d) nos indica que há uma nítida discrepância entre estes dois entes formativos. Nesse sentido, o autor defende a autonomia da teoria, pois “[...] é justamente sob os constrangimentos práticos de um mundo funcionalmente pragmatizado que devemos manter a teoria” (ADORNO, 2003, p. 136). Portanto, nossa sociedade tende a tornar cada vez mais difícil as possibilidades de pensarmos além da estrutura formativa vigente, onde há a hipostasiação da prática em detrimento da teoria. Nesse sentido, Dias (2018) assevera que contemporaneamente, é perceptível nas nossas escolas e universidades a discrepância entre estes dois elementos e sinaliza a necessidade de reconhecermos “[...] que a formação cindida entre teoria e prática, centrada em técnicas e recursos pedagógicos, esvaziada de teoria, torna-se restrita a uma forma de ensino que mais instrumentaliza do que conscientiza.” (DIAS, 2018, p. 228).

Em um dos debates na rádio de Hessen (1969), que recebeu o título “Educação - para quê?”, na obra Educação e Emancipação (1995), Adorno e Bécker discutem a educação no contexto alemão pós-guerra. Bécker destaca que a “[...] questão da inaptidão à experiência tem uma vinculação bastante imediata à relação perturbada entre teoria e prática” (ADORNO, 1995b, p. 149). Considerando a afirmação de Bécker, observamos que a relação desmesurada entre teoria e prática tem efeitos profundos sobre o indivíduo, implica na aptidão para a experiência (ADORNO, 1995b), característica tão necessária em nossa sociedade pois, por meio dela conseguimos viver junto ao outro e diferenciarmos enquanto sujeitos, visto que, as marcas da diferença podem ser incorporadas ao sentido de humanidade.

Nesse sentido, observamos que pensar a educação a partir de práticas inclusivas, apresenta-se como um grande desafio, pois a formação de professores ainda não consegue disponibilizar elementos teóricos e práticos relacionados à Educação Inclusiva como campo de conhecimento, pois, como destaca Rocha-Oliveira (2016), não se resume a metodologias e recursos adaptados para o trabalho em sala de aula. Entendemos o reconhecimento por parte de LB1 e LQ4, e dos outros participantes, do não favorecimento dos

aspectos teóricos e práticos referentes à educação inclusiva durante a formação inicial, como indicativo da necessidade de formação continuada, tendo em vista que os cursos de licenciatura não conseguem dar conta de todas as demandas sociais que se impõem a formação inicial. Contudo, a universidade não pode negar ou ser alheia a esse debate importante e necessário.

Para LQ1, um aspecto relevante, está relacionado ao contato com estudantes com deficiência, no momento do Estágio Curricular Supervisionado. A esse respeito, as pesquisas de Rocha-Oliveira (2016) e Dias (2018), que tiveram como *locus* a mesma instituição que pesquisamos, destacaram que a percepção sobre a carência dos elementos relacionados à educação inclusiva, durante a formação inicial, se mostrou presente, principalmente, no momento que o licenciando mantém uma relação com a educação básica, como nos estágios e, através do Pibid. Tal reconhecimento, também é perceptível nas falas dos professores formadores dessa universidade, conforme é possível verificar na fala de um participante da pesquisa de Dias (2018, p. 145, grifo da autora): “Na verdade, a discussão sobre Educação Inclusiva, ela veio por conta do trabalho no Ensino Superior, com o Estágio Supervisionado. [...], **foi uma demanda que os alunos trouxeram [...]**”. Para a autora, há um movimento, onde as demandas trazidas pelos licenciandos inseridos na escola regular são debatidas dentro das universidades, mesmo que a via estabelecida, não seja institucionalizada nos documentos normativos dos cursos (DIAS, 2018).

Percebemos que a presença do aluno com deficiência nas classes comuns, se apresenta como uma força necessária para que os processos de formação docente iniciem o debate sobre inclusão escolar. Para Silva (2007, p. 145), “[...] a proposta de colocar todos os alunos na escola regular pode favorecer a identificação, base para uma educação mais humana que admita a aproximação como o outro.”. Nesse sentido, observamos um movimento de institucionalização da educação inclusiva nos cursos pesquisados, ao notarmos a obrigatoriedade de disciplinas com essa abordagem nos currículos reformulados.

O único participante que afirmou se sentir seguro para trabalhar em salas inclusivas, foi o LB10:

Apesar de colocar SIM, sinto que é um desafio. Por exemplo, atualmente na escola em que trabalho tenho alunos cadeirantes e

com transtornos e vivencio esse desafio de fazer com que as metodologias sejam inclusivas. (LB10)

Notadamente, LB10 reconhece o desafio que se estabelece para o trabalho em salas inclusivas. É sabido que a dificuldade da inclusão é lançada a todos, continuamente, com a presença de alunos com deficiência nas escolas. Porém, não podemos cair na cilada que apenas o emprego de metodologias será capaz de superar as barreiras da inclusão. Costa (2015b, p. 165) afirma que são muitos os desafios postos à educação inclusiva, entre eles destaca que “[...] a formação de professores(as) com ênfase na educação inclusiva que considera os direitos humanos vai para além da mera transmissão de conteúdos curriculares, ao acesso a metodologias e recursos tecnológicos.”.

Não podemos desconsiderar que os desafios e dificuldades encontrados pelos professores e escolas pairam sobre os cursos de formação de professores pois, são estes que se imbuem da responsabilidade, juntamente com as universidades, de formar professores atentos a educação inclusiva ou que pensem à docência a partir de ações inclusivas. Nesse sentido Pletsch (2014, p. 148) destaca que:

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Quando questionamos aos participantes se já tiveram a oportunidade de trabalhar conceitos e experienciar sobre a inclusão de alunos com deficiência em outros espaços da universidade, além das aulas, apenas sete participantes relataram que sim. Destacamos aqui, alguns relatos:

Um evento de educação, no ensino de Química, onde assisti uma palestra sobre o tema. Além disso, fiz muitas pesquisas para o meu TCC. Assisti lives e comprei alguns livros sobre o tema, sendo um deles "inclusão - um guia para educadores" de Susan Stainback. Que me fez compreender de forma mais didática sobre o tema. (LQ1).

Em um IC [Iniciação Científica] sobre educação inclusiva. O IC se tratava da discussão do tema no estágio curricular supervisionado, uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais. (LB9).

Os trechos de LQ1 e LB9 evidenciam o papel que o ambiente da pesquisa pode desempenhar como elemento formativo durante a graduação. As

participantes, a partir da inserção na pesquisa em educação puderam entrar em contato com os temas relacionadas à educação inclusiva. Considerando que a atuação das nossas universidades está pautada pelo tripé formado por ensino, pesquisa e extensão, torna-se necessário que a educação inclusiva esteja contemplada por essa tríade pois, favorece maior oportunidade de contato com temas socialmente relevantes como a educação da pessoa com deficiência, RER, diversidade, entre outros. Ademais, a articulação desses três campos pode favorecer que a lógica disciplinar possa ser revista pois, consideramos o ensino, pesquisa e extensão como formativas em igual modo.

Além da responsabilidade da universidade de formar professores, os licenciandos são corresponsáveis por seus processos formativos, ou seja, a procura por complementos a formação inicial perpassa pela sensibilidade dos futuros professores com os aspectos ligados a educação da pessoa com deficiência. No caso de LQ1, ao perceber as suas lacunas formativas, participou de eventos e realizou a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre inclusão. Ademais, observamos que a participante buscou na literatura específica da área, ao mencionar o estudo da obra “Inclusão - um guia para educadores” de Susan Stainback e William Stainback (1999), considerado um clássico no debate sobre inclusão.

Dias (2018, p. 215) aponta para a possibilidade de aprendermos a nos sensibilizar para educação inclusiva, sendo esse “[...] um potencial que a formação tem, quando (re)conhece a diversidade e a diferença inerente à espécie humana. No entanto, além do (re)conhecimento, a experiência com esses sujeitos da diversidade é imprescindível”. Nesse sentido, a experiência que LQ1 teve com um aluno com deficiência, pode ter sido o agente propulsor para as questões relacionadas à educação inclusiva. Costa (2015b, p. 154) afirma, que “[...] é preciso tomar consciência quanto à formação docente e considerar a sociedade sob outra concepção, tornando possível à experiência entre diferentes indivíduos.”.

Outra menção feita pelos participantes foi a participação no Pibid e como este Programa possibilitou o contato com a educação inclusiva, como podemos observar nas narrativas abaixo:

O Pibid foi um espaço de discussão e práticas voltadas para inclusão. (LB11).

Participei do Pibid, que tinha como tema a inclusão no ensino. (LB13).

A proposta do Pibid/2013 da UESC, subsidiada em experiências anteriores (2009-2011), visou contribuir tanto com a formação inicial dos licenciandos, como na manutenção de um diálogo entre a educação básica e a universidade. Nesse sentido, Peixoto, Fernandes e Almeida (2020, p. 102) afirmam que o Pibid Interdisciplinar - Educação Inclusiva “[...] destina-se a preencher uma lacuna ainda vigente nos currículos dos cursos de licenciatura da UESC, no que tange à educação inclusiva.”

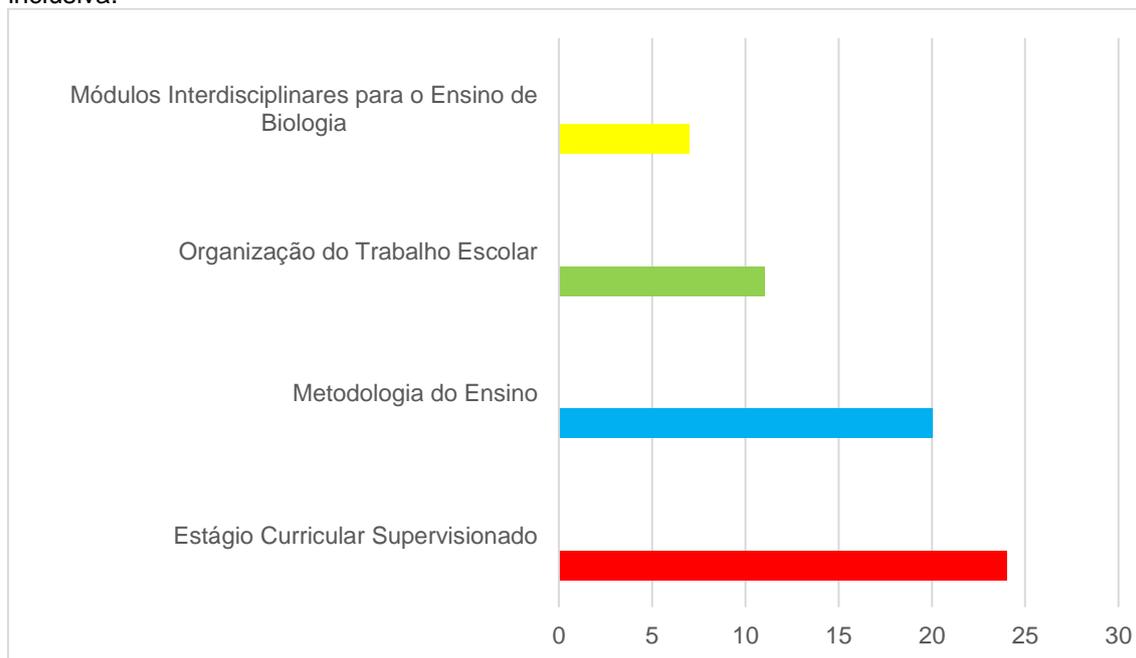
Sobre os impactos do Pibid na formação inicial de professores de Química e Biologia da UESC para educação inclusiva, Dias, Santos e Silva (2019) afirmam que as iniciativas deste Programa possibilitaram aos licenciandos adquirir experiência com a educação da pessoa com deficiência, favorecendo que os futuros professores ressignifiquem suas concepções sobre esse grupo de pessoas.

Não nos restam dúvidas que o Pibid tem estruturado suas ações frente aos desafios e perspectivas para uma profissionalização docente comprometida com os desafios educacionais. Sendo assim, este Programa tem desenvolvido um importante trabalho que estreita as relações entre os cursos de formação de professores e a escola básica. Somado a articulação entre Universidade e Escola, a proposta do subprojeto educação inclusiva evidencia ainda mais o potencial deste programa para a formação de docentes comprometidos com os pressupostos da educação inclusiva.

A necessidade de espaços formativos como o Pibid, reforçam que apenas as cargas horárias dos cursos de licenciatura não conseguem atender todas as demandas que são embutidas na formação docente ao longo do tempo. Nesse sentido, iniciativas como as dos Programas de Iniciação à Docência (Pibid e PRP) são fundamentais, tendo em vista a necessidade da formação de professores para trabalhar junto a diversidade.

Quanto às possibilidades formativas relacionadas à educação inclusiva, os licenciandos apresentaram possíveis disciplinas que podem favorecer o debate sobre a inclusão escolar, conforme é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Disciplinas consideradas relevantes pelos licenciandos para o debate sobre educação inclusiva.



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Notamos o maior número de menções para as disciplinas de Estágios Supervisionados, Metodologias do Ensino e Organização do Trabalho Escolar. Essas citações também são expressas nas narrativas dos participantes.

*As **metodologias do ensino** te fazem compreender a **heterogeneidade da sala de aula** e com isso planejar uma aula que vise alcançar um maior número de alunos. Nos **estágios e módulos** você vai para a escola e **conhece a realidade da sua futura profissão de perto**. Os estágios vão para além disso, pois lá temos a oportunidade de **relacionar a teoria e prática**, observar o dinamismo da sala de aula e testar diferentes tipos de abordagens metodológicas de ensino. Para mim é o ponto inicial de **estabelecimento da nossa identidade docente**. (LB4).*

*[...] **Estágio** também tem importância ímpar por possibilitar contato com ambiente escolar, prática e **desenvolvimento da identidade docente**. (LF1, grifo nosso).*

*São disciplinas que podem dar as condições basilares para que **o aluno em formação inicial não se assuste com a realidade nas escolas e proponham**, com isso, uma ação docente mais reflexiva e adequada. (LB1).*

Acredito que todas são importantes e devemos levar para nossa prática de forma conjunta e não separada.” (LQ1).

Um aspecto bem demarcado nos relatos de LF1 e LB4, diz respeito à construção da identidade docente, ao longo do ECS. Pimenta e Lima (2004, p. 67) afirmam que “[...] o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.”. Assim, o licenciando tem a possibilidade de conhecer os limites e possibilidades de sua futura profissão e articular os saberes práticos e teóricos (TARDIF, 2014), construindo assim a sua identidade profissional.

Percebemos que o contato com novos conhecimentos e saberes é esperado no estágio curricular supervisionado, pois é no ambiente formativo da escola básica e no contato direto com as atribuições da futura profissão que eles emergem (NÓVOA, 1991). Consideramos que a menção dos estágios como espaço de discussões sobre a educação inclusiva e outros temas socialmente relevantes, apresenta-se como tendência em diferentes pesquisas. Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) ao realizarem investigação com licenciandos em Pedagogia sobre suas percepções a respeito da inclusão do aluno *com necessidades especiais*¹⁴, evidenciaram que a maioria dos participantes indicaram o estágio curricular supervisionado, como espaço oportuno para o desenvolvimento de experiências com o estudante em situação de inclusão. Basso (2015) pesquisou as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química, da USP, Unicamp e Unesp. O trabalho evidenciou que apesar de não ocorrerem debates sobre a educação inclusiva nos conselhos normativos dos cursos, alguns docentes inseriam a temática em suas disciplinas. Ademais, os professores formadores afirmaram que “[...] de um modo geral, nas disciplinas de Estágio Supervisionado, a Educação Inclusiva se torna tema das discussões, porque os alunos trazem esse tópico a partir de suas observações e práticas.” (BASSO, 2015, p. 84).

Conforme demonstrado, destacamos a relevância do estágio curricular para as discussões sobre a educação inclusiva. Outro aspecto que nossos resultados evidenciam e que são corroborados por outras pesquisas, diz respeito a inserção do tema educação inclusiva, como parte da iniciativa isolada de professores e das demandas trazidas pelos licenciandos para as universidades. Ou seja, percebemos que grande parte do arcabouço teórico e prático,

¹⁴ Termo adotado pelos autores. Destacamos que na nossa pesquisa adotamos o termo pessoa com deficiência.

relacionado à educação inclusiva, fica restrito ao campo do currículo praticado, pautado em discussões pontuais, onde a presença ou ausência da temática no processo formativo, está relacionada ao interesse do professor formador.

Apesar da necessária constituição de saberes próprios à docência ao longo do processo de formação de professores, Adorno e Horkheimer (1985) nos levam a problematizar a formação, a partir de saberes ao destacarem:

O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 162-163).

A formação de professores não pode ser reduzida, única e exclusivamente, a um arcabouço ou repertório cognitivo de saberes, mas pode propiciar experiências vivas, construídas tendo como base a multiplicidade e as contradições sociais, culturais e epistemológicas latentes em nossa sociedade. Não podemos perder de vista, que apesar do foco dos cursos de licenciatura serem a profissionalização docente, estes, estão formando indivíduos, seres humanos, que precisam sensibilizar-se frente ao outro, ou seja, humanizar-se.

Como já destacamos neste trabalho, a formação com viés tecnicista que considera sujeitos como meros objetos, precisam ser formados rapidamente para atender a vontade de exploração mercantil dos corpos. Tal exploração, se dá em nome de um desenvolvimento, que gera o enriquecimento de poucos e o sofrimento de muitos, reforça a lógica de dominação que impulsiona os indivíduos a mera adaptação. Destarte, os cursos de formação de professores apresentam potencial para questionar tal modelo formativo e comprometerem-se com a formação de professores e seres humanos sensíveis.

b) Educação Especial e Educação Inclusiva: opostas ou semelhantes?

Nesta categoria apresentamos as diferentes compreensões dos licenciandos sobre educação especial e educação inclusiva. Uma das concepções observadas, trata a inclusão escolar a partir da lógica da integração, como podemos observar nas narrativas abaixo:

[...] *A educação inclusiva parece ser algo relacionado a **inserir esse aluno no meio escolar***. (LB2, grifo nosso).

*Embora não tenha certeza, acredito que a educação inclusiva **procura incluir o estudante dentro de uma sala, juntamente com estudantes que não têm necessidades especiais*** [...]. (LB3, grifo nosso).

*Seria o ensino que busca estabelecer **a mesma oportunidade de frequentar o ambiente educacional** para todas as pessoas*. (LB10, grifo nosso).

*A educação inclusiva, me parece ter práticas/estratégias que **integrem o aluno à turma, sem segregação***. (LB15).

Nos excertos apresentados, podemos observar que o discurso integracionista se apresenta a partir de sutilezas que envolvem as narrativas que entendem a inclusão da pessoa com deficiência na escola, como uma simples “*inserção*”, “*incluir juntamente*” e “*oportunidade de frequentar*”, e de forma explícita como exposto por LB15. Devemos estar atentos a estas compreensões equivocadas, pois na lógica integracionista, é a pessoa com deficiência que precisa se adequar para pertencer ao ambiente escolar, ou seja, o estudante com deficiência que precisa adaptar-se ao sistema de ensino e não o contrário.

Nossos dados são corroborados pela investigação de Rocha-Oliveira (2016, p. 78), quando revela que os licenciandos em Ciências Biológicas participantes de sua pesquisa, consideram a educação inclusiva sob a seguinte compreensão: “I - relacionam a educação inclusiva apenas a presença do aluno com deficiência na sala de aula;”

Adorno (2008, p. 124) ao discutir o conceito de integração afirma que este remete a

[...] ‘subordinação a uma visão de conjunto’ e como configuração racional de unidades cada vez maiores, de outro, há também no conceito de integração, desde o início, a tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microscópicas do todo.

Vale considerar que Adorno (2008) não se refere a integração da pessoa com deficiência. No entanto, a partir de seus escritos, podemos fazer algumas aproximações. O referido autor indica que a integração além de se apresentar como obstáculo para a experiência, pode interferir no processo de formação dos indivíduos ao favorecer a adaptação irrefletida (ADORNO, 2008). Ademais,

promove um falso pertencimento com o meio. Conceber a educação da pessoa com deficiência a partir de uma falsa pertença, pode ser facilmente transformado em segregação, já que todo o ônus do possível sucesso ou insucesso desse estudante é de sua própria responsabilidade, pois a ela já foi dado o direito de estar inserido na escola.

Quanto à integração da pessoa com deficiência, Dias (2018, p. 20) discute que não podemos desconsiderar que o movimento integracionista foi o primeiro a tratar do acesso desses alunos nas classes regulares, porém “[...] as críticas são feitas, já que os alunos com deficiência que passaram a frequentar a escola regular, experimentaram (e ainda continuam experimentando) situações discriminatórias e segregadoras.”.

Outra concepção identificada na narrativa dos participantes, compreende a educação inclusiva enquanto um processo que considera diferentes aspectos, como por exemplo às questões relacionadas as barreiras atitudinais e arquitetônicas. Vejamos alguns relatos:

*É a garantia de aprendizagem efetiva para todos os alunos com necessidades educacionais, seja alunos com ou sem deficiência. [a educação inclusiva], **vai além de promover acesso ao espaço físico da escola, mas promover acesso em todas as dimensões (instrumentais, atitudinais, metodológicas, arquitetônicas) aos estudantes.** (LQ1, grifo nosso).*

***Uma educação que seja capaz de abarcar as diferenças sociais, cognitivas dos estudantes de modo que se almeje ampliar as potencialidades sem segregação, através dos processos de ensino e aprendizagem adequados.** (LB1, grifo nosso).*

*Educação inclusiva é um termo muito mais abrangente, que inclui **àqueles que são excluídos do processo educativo.** (LB5, grifo nosso).*

Fica evidente nas narrativas apresentadas, que os licenciandos possuem o entendimento que a inclusão vai além da garantia do acesso à escola básica, destacam a garantia de participação dos alunos com deficiência no processo educativo. As concepções apresentadas se relacionam com as discussões de Valle e Connor (2014, p. 84), ao defenderem que “A inclusão significa que todas as crianças aprendem e participam de uma maneira significativa. Desse modo, a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam.”

Ao resgatarmos a narrativa de LQ1, observamos que a licencianda entende que a educação inclusiva considera o acesso a diferentes “[...] dimensões (instrumentais, atitudinais, metodológicas, arquitetônicas)”. Quanto às atitudes, estas podem se configurar como uma das maiores barreiras quando pensamos a educação inclusiva, pois muitas vezes podem apresentar-se como a materialização do preconceito contra a pessoa com deficiência, visto que a inclusão do aluno com deficiência também depende da vontade, interesse e escolha dos profissionais da educação envolvidos nesse processo. A esse respeito, Crochík (2011b, p. 37) afirma:

Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola, no trabalho, com as pessoas que têm deficiência, para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes.

Quanto às atitudes ou a ausência delas, a pesquisa realizada por Meneses e Pedrossian (2013), teve como objetivo verificar a existência da relação entre inclusão escolar e preconceito. Os resultados evidenciaram que a frieza esteve presente na relação entre alunos e professores e estendeu-se para o convívio entre as crianças, o que levou as pesquisadoras a indagarem sobre a função dos processos formativos oferecidos nas escolas, pois “[...] precocemente, aprende-se a rejeitar o outro” (MENESES; PEDROSSIAN, 2013, p. 130).

Crochík *et al.* (2013a) realizaram um estudo em quatro escolas de nível fundamental, sendo duas públicas e duas particulares, localizadas na cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar se há relação entre o grau de educação inclusiva e as manifestações do preconceito. Entre os resultados evidenciados, vale explicitar que foram constatadas situações que indicavam a marginalização e segregação dos estudantes com deficiência. Entre os sinais de segregação, a pesquisa destacou “[...] o fato de se retirar esses alunos de sala de aula para que fizessem atividades distintas das dos demais” (CROCHÍK *et al.*, 2013a, p. 146). Quanto à marginalização, as pessoas em situação de inclusão eram escolhidas por último para realização de atividades em equipes, para práticas de esportes e trabalhos em grupo realizados em sala de aula. (CROCHÍK *et al.*, 2013a).

A educação pensada a partir de práticas inclusivas propõe o rompimento com atitudes de segregação e marginalização. Mantoan (2017, p. 39) afirma que “[...] a inclusão é uma reação aos valores da sociedade [...]”. A inclusão tem fomentado questionamentos e exigido mudanças de atitude, frente a situações de preconceito. Ademais, tem se configurado como meio de proporcionar reflexões sobre a discriminação de grupos que antes se encontravam marginalizados.

Já LF1 associa a educação inclusiva ao conceito de igualdade e LQ7 a equidade, vejamos os relatos:

***Uma educação com igualdade de possibilidade de aprendizado para todos**, independentemente de suas limitações físicas ou desenvolvimento cognitivo. (LF1, grifo nosso).*

*Uma educação que visa incluir todos os discentes no aprendizado, buscando por novas formas de ensinar, **é uma educação que busca a equidade para proporcionar o ensino a todos.** (LQ7, grifo nosso).*

Quanto à igualdade, Stainback e Stainback (1999, p. 26 - 27) ressaltam que, “Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. [...] apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais.”. O sentido atribuído pelos autores favorece o entendimento que o ensino inclusivo se trata de um direito básico, “[...] não é algo que alguém tenha que conquistar.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 27). Dessa maneira, Valle e Connor (2014, p. 82) problematizam:

Se pensarmos a inclusão em termos de direitos civis, algum professor tem o direito de excluir um aluno baseando-se na deficiência? Afinal, não podemos excluir um estudante com base na raça, classe, gênero, origem linguística, cultura ou orientação sexual.

Assim, enquanto existirem argumentos e atitudes que evidenciem a segregação e a negação da pessoa com deficiência no espaço escolar, o direito à educação para todos estará sendo violado. Convém destacar que no Brasil, há uma série de documentos normativos que garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola pública regular. No entanto, ainda existe uma distância significativa entre o que está expresso nos documentos e o que se efetiva nas escolas (MAZOTTA; D’ANTINO, 2011).

LQ7 relaciona a educação inclusiva ao conceito de equidade. De acordo com Lemos (2013, p. 151), a noção de equidade educacional surge no estudo

Thematic Review of Equity in Education, contemplando dois componentes fundamentais: a justiça social e a inclusão. A primeira está relacionada à “[...] garantia de que circunstâncias pessoais e sociais, como o gênero, o estatuto socioeconômico ou a origem étnica, não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo”. Já a inclusão, relaciona-se com o envolvimento, acesso e permanência dos indivíduos na escola e na sociedade (LEMOS, 2013).

Observamos que a equidade pode colaborar substancialmente para o processo de inclusão escolar, pois parte do princípio que as condições dos indivíduos não são limitantes para sua presença e participação nas instituições de ensino. Vale destacar, que segundo Rodrigues (2006), um dos princípios da educação inclusiva consiste na escola como espaço próprio a diversidade, propiciando a todos os estudantes equidade no acesso e permanência. Nesse sentido, o autor afirma:

A promoção da equidade em educação implica, para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem educacionalmente impermeabilizados uns dos outros. Não se pode pensar na equidade só enquanto resultado, mas também enquanto processo de troca, de entreajuda e de conhecimento do ‘outro’. Assim a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva. (RODRIGUES, 2014, p. 10).

Em linhas gerais podemos entender que a igualdade possui um significado relativo ao mesmo tratamento para todos os membros de um determinado grupo social. Já a equidade, significa a promoção de iguais oportunidades para os membros desse grupo, para isso, as diferenças entre os indivíduos são consideradas. Azevedo (2013, p. 131) nos ajuda a entender que:

[...] igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas. Contemporaneamente, sem descurar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista.

Quanto à Educação Especial, os licenciandos apresentaram diferentes aspectos dessa modalidade, como apresentamos nos trechos a seguir:

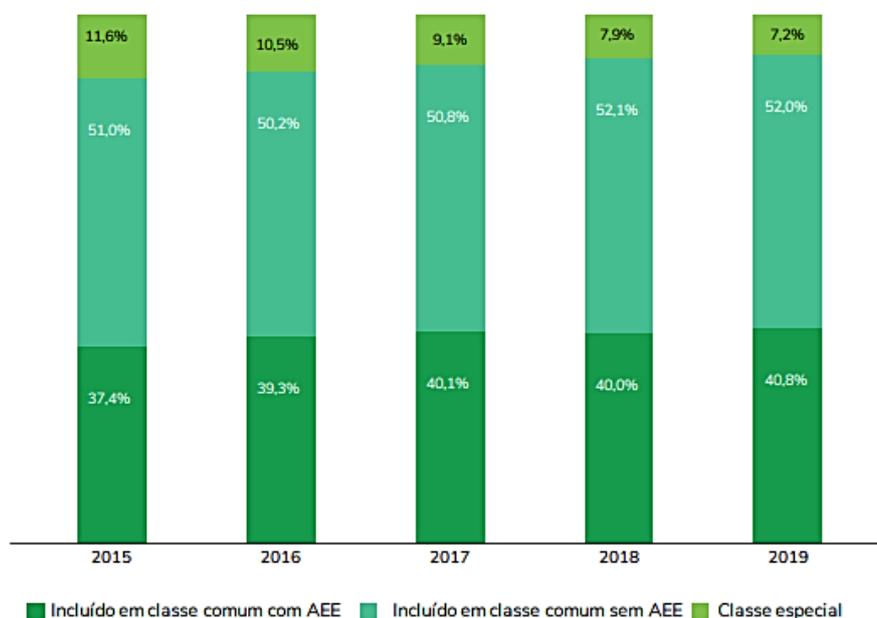
A educação especializada contribui para que o aluno com ou sem deficiência trabalhe questões relacionadas as dificuldades que eles enfrentam no ensino. Por isso, algumas escolas dispõem de salas de AEE [Atendimento Educacional Especializado]. (LQ1).

Aparentemente, educação especial são práticas mais focadas no aluno com deficiência, de forma individualizada. (LB3).

*O termo especial me remete também a uma **forma de segregação mais velada**. (LB1, grifo nosso).*

A narrativa de LQ1 apresenta aspectos relevantes sobre a educação especial. Um deles é a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar do que está disposto na legislação, a oferta do AEE e a presença das salas de recurso multifuncionais nas escolas regulares não é uma realidade na maioria das instituições de ensino brasileiras. Este cenário se torna evidente quando observamos os dados estatísticos, disponibilizados no Censo Escolar de 2019 (INEP, 2020), conforme é possível verificar na Figura 3.

Figura 3: Percentual de matrículas de alunos em classes com oferta de AEE.



Fonte: INEP, 2020.

Ao analisarmos os dados, fica evidente que apesar do aumento significativo de matrículas em classes com AEE, passando de 37,4% em 2015

para 40,8% em 2019, o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que não tem acesso ao AEE, ainda é considerável. Sendo assim, o que deveria se configurar como a materialização da Educação Especial nas escolas públicas regulares, ainda não é uma realidade nos sistemas educacionais nacionais.

Os dados do Censo Escolar 2019, também evidenciam o percentual de 7,2% das matrículas em classes especiais, evidenciando que o ensino segregado ainda é uma realidade no Brasil. Nesse sentido, retomamos a narrativa de LB1, ao associar a Educação especial a “uma forma de segregação mais velada.”. No caso dos dados apresentados pelo INEP, esta segregação é explícita.

Outra compreensão sobre a Educação Especial foi identificada na narrativa de LQ6, que associa esta modalidade a instituições segregadas, como podemos observar no excerto abaixo:

*Acredito que educação especial é aquela em que os estudantes vão ter uma educação voltada para eles, **por exemplo a APAE** [Associação de Pais e Amigos do Excepcional], **uma escola em que o ensino é voltado para pessoas com deficiências.** (LQ6, grifo nosso).*

A instituição mencionada por LQ6, Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, adquiriu grande relevância nacional pelo trabalho que desenvolve junto a pessoa com deficiência. Com fundação em 1954, a Associação conta hoje com mais de 2.200 unidades e com instituições congêneres vinculadas a Federação Nacional das APAE¹⁵. O trabalho desenvolvido pela APAE abrange as áreas de prevenção e saúde, educação, assistência social e inclusão no mercado de trabalho.

Apesar de entendermos a necessidade das famílias das pessoas com deficiência se organizarem em associações para terem garantida a assistência básica, como resposta à ausência de ações do estado, nossa crítica reside no fato que estes espaços segregados favorecem a materialização de formas de preconceito e marginalização da pessoa com deficiência (DIAS, 2018).

Para D’antino (1998, p. 13), estas instituições ao ficarem abertas “[...] têm sido dirigidas por leigos (pais), o que parece lhes imprimir características peculiares, tanto no tocante à sua estrutura organizacional como ao seu

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://apaebrazil.org.br/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

funcionamento [...]”. As peculiaridades mencionadas pela autora podem ser percebidas pelo fato que mesmo em desuso o termo “Excepcional” é mantido no nome da Associação. De acordo com Sasaki (2002), esta nomenclatura foi amplamente empregado entre os anos de 1950 a 1970 para fazer menção as pessoas com deficiência intelectual. A manutenção de tal terminologia pode sugerir como a APAE entende as pessoas que são atendidas em suas unidades e que estas ações podem ser pautadas única e exclusivamente pelo modelo médico da deficiência. Vale explicitar, que alguns avanços podem ser observados, sobretudo no estado de São Paulo, que a APAE teve seu nome alterado para Instituto Jô Clemente (IJC), o que demarca uma possível mudança de concepção a respeito do trabalho realizado junto a pessoa com deficiência intelectual.

Sobre as instituições especializadas, concordamos com Mantoan (2006, p. 26) quando assevera:

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados.

Crochík (2012 p. 41) corrobora, ao afirmar que: “[...] formou-se uma estrutura sólida ao redor dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que têm dificuldades de se transformar.”

Nas duas últimas décadas foram implementados mecanismos legais, que contribuem com práticas escolares inclusivas, porém é inocente acreditar que apenas políticas públicas terão força para romper com um contexto de segregação construído como princípio da sociedade brasileira, sem que profundas mudanças sociais, estruturais e pedagógicas sejam efetivadas no sistema educacional brasileiro.

c) Inadequações terminológicas e possíveis indicativos de preconceito

Nesta categoria apresentamos as narrativas dos participantes que adotam termos inapropriados para se referir a pessoa com deficiência. Vale considerar, que em alguns casos estes termos podem se configurar como sinais de preconceito. Vejamos alguns excertos:

*Inclusão de todos os alunos na escola, ou seja, todos estejam inseridos dentro do contexto escolar, sejam eles **portadores de necessidades** ou não. (LB5, grifo nosso).*

***Pessoas portadoras de necessidades especiais, e/ou com distúrbios de aprendizagem ou de deficiência.** De forma que seja incluída no ensino e não apenas inserida. (LQ3, grifo nosso).*

*É aquela educação que entende o aluno em sua integridade e não apenas como **uma pessoa portadora de necessidades especiais.** Nesse processo busca reinserir na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (**portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos**). (LQ4, grifo nosso).*

Nas narrativas acima, podemos observar que LB5, LQ3 e LQ4 empregam o termo “portador” para se referir a pessoa com deficiência. Como já mencionamos nesse trabalho, este termo é inadequado desde a década de 1990, quando os movimentos sociais das pessoas com deficiência passaram a questionar tal terminologia.

Sasaki (2002, p. 7) nos ajudar a entender por que este termo não deve ser usado para se referir a pessoas com deficiência.

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva).

A deficiência não é coisa ou objeto para que possa ser portada. Nesse sentido, as representações sobre as pessoas com deficiência são capturadas e aprisionadas a partir de um conceito que incapacita estes indivíduos e o reduz à própria deficiência (CROCHÍK, 2017). Sendo assim, temos que ter especial atenção as palavras que definem ou caracterizam pessoas e não objetos.

Quanto ao poder da palavra, Larrosa (2002, p. 20) afirma que “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...]”.

Frente as afirmações do autor, podemos entender que as palavras desempenham a função de mediação do sujeito com o mundo. No entanto, ao empregá-las devemos ser atentos as realidades que elas possam construir. Ao tratar dos termos que caracterizam a pessoa com deficiência não podemos nem devemos adotar terminologias que deem conotação desviante as marcas da diferença existentes entre os seres humanos.

Nesse sentido, Santos (2020, p. 37) afirma que

Mesmo em situações nas quais as vítimas carregam no corpo a marca da diferença, como no caso das pessoas com deficiência, os sentidos atribuídos buscam anular o objeto, caracterizando a diferença não como um aspecto da diversidade humana, mas como um traço desviante do padrão estabelecido, servindo como um salvo-conduto para desumanizá-lo.

A partir da discussão da autora, entendemos que ao tratar a deficiência com “coisa” ou “algo que se porta” a lógica de desumanização das pessoas com deficiência é levada a cabo.

Além do termo “portador”, outro termo utilizado pelos pesquisados é “deficiente”, como é possível verificar nos relatos de LB4 e LF1, a seguir:

*[...] Só vivenciei discussões em um seminário específico para a disciplina módulo. Até o momento nunca me deparei **com algum deficiente dentro da sala de aula**, mas me sinto muito insegura e perdida caso encontre, pois não saberei o que fazer. (LB4, grifo nosso).*

Não acho que apartar esses alunos seja interessante, ao invés disso, deve-se criar ambientes propícios para seu aprendizado e desenvolvimento junto aos alunos sem deficiência e preparar a comunidade escolar para tal. Sentimento de exclusão é algo que **alunos deficientes** não precisam. (LF1, grifo nosso).

A adoção do termo deficiente pode estar relacionada com as concepções que LB4 e LF1 apresentam sobre o que é ser uma pessoa com deficiência. Segundo Amaral (1995), por muito tempo a noção sobre deficiência esteve ligada a falta, imperfeição ou ineficiência, estes sentidos são atribuídos a partir do confronto entre o padrão de normalidade construído em nossa sociedade e o corpo da pessoa com deficiência.

Ao adotar o termo deficiente, é considerado que a totalidade do indivíduo representa a deficiência (DINIZ, 2012). Assim, o sujeito é subsumido a sua deficiência. Sobre este aspecto, Santos (2020, p. 47) afirma que “[...] caracterizando a pessoa com deficiência como anormal, inválida, incapaz, inútil,

inferiorizando, estigmatizando, evitando-se o contato e, buscando transmitir a impressão do quanto não nos assemelhamos a ela.”.

Vale explicitar, que a abordagem médica da deficiência muito colabora para a construção social da deficiência ser regida pela lógica da falta ou ineficiência. Sobre este aspecto, Diniz (2012) discute que a concepção da deficiência como variabilidade do normal da espécie humana, consiste em uma criação discursiva do século XVIII. A partir de então, ter uma deficiência é possuir um corpo considerado fora da norma produtiva e estética. A autora ressalta ainda que um corpo com deficiência só se manifesta quando confrontado com uma representação do que seria um corpo sem deficiência, sendo assim, o conceito de anormalidade configura-se como um valor moral (DINIZ, 2012).

Entender a diversidade humana a partir do binarismo entre normal e anormal reduz o conceito de humanidade. A simplificação das compreensões das relações humanas e do mundo muito se relaciona com a racionalidade tecnológica, que inculca clichês de comportamento que servem de obstáculo a experiência (CROCHIK, 1995). A esse respeito, Crochik (1995, p. 24) afirma que “O pensamento por meio de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil – provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática”. Ao sucumbir a essa racionalidade o indivíduo opera na tentativa de se afastar de tudo que remete à limitação humana, ou seja, a deficiência configura-se como uma chaga aberta que representa a fragilidade que o homem insiste em esconder (AMARAL, 1995). Sendo assim, esse modo de pensar pode, em alguma medida, favorecer a lógica produtiva, mas em nada contribui para a dialeticidade existente na humanização e no processo civilizatório.

A partir dessa lógica tão latente em nossa sociedade, observa-se que o viés da homogeneidade tem impregnado a prática educativa e formativa, de modo que a compreensão de uma proposta educacional que leve em conta a diversidade, tem sido eclipsada. Para Patto (2007a, p. 249), “o ideal de homogeneidade persegue os educadores contemporâneos”. Sendo assim, torna-se cada vez mais necessário pensar a formação de professores que rompa com a tendência homogeneizante do ser humano, que não tomem como padrão estético e produtivo o corpo sem deficiência.

Nos excertos abaixo, dois participantes (LB3 e LF3) demonstram atitudes como “*atenção especial*” para lidar com a pessoa com deficiência, vejamos as narrativas:

*Não tive contato direto com nenhum estudante que **precisava de uma atenção especial**. Estudei em algumas disciplinas algumas metodologias mais inclusivas, porém a prática é diferente. (LB3, grifo nosso).*

*A educação especial é voltada especificamente para indivíduos que possuem **necessidades e atenção especial**. (LF3, grifo nosso).*

Entendemos que esta “*atenção especial*” se refere as atitudes de cuidado e zelo. Embora tais atitudes sejam necessárias, em alguma medida, para o convívio com a pessoa com deficiência, em excesso podem se configurar como preconceito velado. Muitas vezes, o cuidado excessivo ou superproteção, é a materialização do preconceito que não favorece a identificação com as fragilidades dos outros, uma forma de negação das características humanas (CROCHIK, 2016).

Devemos problematizar estes discursos, pois acabam servindo de base para a manutenção das instituições especiais. Ao evidenciar que o estudante com deficiência necessita de “*atenção especial*”, “*cuidado*” e “*zelo*”, infere-se que este, ao ser inserido em salas regulares vão demandar mais trabalho ao docente ou alterações profundas na dinâmica escolar (DIAS, 2018). Logo, o melhor lugar para estes alunos são as escolas ou classes especiais já que, contam com a estrutura necessária para oferecer todo o “*cuidado*” e “*atenção*” que a pessoa com deficiência demanda. Sobre este aspecto, Crochík *et al.* (2009b) apresentam uma articulação que evidencia como o indivíduo preconceituoso se apoia em categorizações para se afastar dos alvos do preconceito.

Se o fascista¹⁶ divide os homens em fracos e fortes e almeja a sua separação, com a dominação dos últimos sobre os primeiros, não é de se estranhar que quem pense desta forma seja contrário à educação inclusiva. De forma similar, pode-se pensar que como o preconceituoso tem dificuldades de se relacionar com os que são diferentes, imaginando que sejam uma ameaça, é compreensível que queira que os indivíduos com deficiência estudem em lugar segregado. (CROCHÍK *et al.*, 2009b, p. 129).

¹⁶ A relação entre o Fascismo e o fenômeno do preconceito foi explicitada por Adorno *et al.* (1950) na obra “Estudos sobre a personalidade autoritária”. Não é a nossa intenção realizar generalizações entre fascistas e preconceituosos.

Vale explicitar, que a dificuldade de se relacionar com as pessoas que apresentam as marcas da diferença está implicada de forma direta com a ausência de experiência. Adorno (1995e, p. 149-150) nos ajuda a entender sobre a inaptidão a experiência:

[...] afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? [...] Todas essas coisas não seriam simplesmente uma ausência de funções ou possibilidades. Mas elas seriam provenientes de um antagonismo em relação à esfera da consciência. [...] Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua orientação existencial.

O indivíduo indiferente terá dificuldades para realizar experiências, pois, em alguma medida, a experiência é formativa e se vincula a necessidade de reflexão que possibilita a superação da indiferença (SANTOS, 2020). Embora tenhamos que reconhecer a influência dos fatores psicológicos, não podemos deixar de mencionar o papel que as instituições formativas, como as universidades, podem desempenhar ao favorecer o encontro com o diverso, o particular, enquanto condição necessária para a superação da frieza existente na indiferença e a desconstrução de preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, buscamos investigar, a partir da concepção dos licenciandos e dos projetos curriculares das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química, como estes cursos podem favorecer a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. O interesse por investigar a educação inclusiva ao longo da formação inicial de professores de Ciências Naturais, manifestou-se face a urgência de pensar os processos formativos docentes que levem em conta toda a diversidade que está presente em nossas escolas. Ademais, não podemos perder de vista que a presença da pessoa com deficiência tem aumentado consideravelmente nas instituições regulares, segundo os dados do Censo Escolar (INEP, 2021). Assim, o debate sobre a educação inclusiva torna-se cada vez mais necessário para que possamos vislumbrar uma educação que considera as diferenças não mais como condição desviante, mas sim como marca da humanidade.

Entre as reflexões proporcionadas por esta investigação destacamos a relevância dada a formação de professores, para que seja possível alcançar a educação inclusiva ou que esteja atenta a práticas inclusivas. Este movimento reflexivo foi possível ao considerarmos a seguinte questão de pesquisa: *Como os licenciandos em Ciências Biológicas, Física e Química da UESC percebem as contribuições da formação inicial, para o futuro exercício da docência em escolas inclusivas e em que medida os currículos dos cursos favorecem o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência?* Tal questionamento se fez presente ao longo de todo processo investigativo, sendo necessário, neste momento, apontarmos até que ponto conseguimos responder a esta questão e quais objetivos foram alcançados.

A pesquisa partiu da hipótese de que os licenciandos apontariam a ausência de uma base teórica e de espaços curriculares que fomentem discussões durante a formação inicial, o que pode reduzir a compreensão do significado da educação inclusiva. A hipótese foi confirmada, tanto pela análise dos documentos quanto pelas narrativas dos licenciandos. No entanto, conseguimos avançar nas discussões a respeito das concepções que os participantes apresentavam sobre educação especial, educação inclusiva e termos ou atitudes que revelam o preconceito.

A investigação dos documentos revelou que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas apresenta duas disciplinas optativas relacionadas à educação inclusiva e os cursos de Física e Química não apresentaram disciplinas com foco na educação inclusiva. É perceptível que os cursos de formação inicial de professores ainda precisam avançar nas discussões sobre a educação inclusiva. No entanto, ao mesmo tempo que consideramos que apenas a inserção de disciplinas isoladas nos currículos não será suficiente para superar o preconceito contra a pessoa com deficiência, reconhecemos que esta inserção pode se configurar como o início dos debates dessa temática tão urgente e necessária. Os cursos de licenciatura podem romper com o foco apenas no caráter formativo das disciplinas e se atentar para outros espaços que favoreçam a formação do futuro professor, como o envolvimento na pesquisa, extensão e nos Programas de Iniciação à Docência (PID). Assim, podemos considerar que os futuros professores não poderão mais argumentar que sua formação inicial não abordou o debate sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Ao analisarmos as ementas das duas disciplinas optativas da licenciatura em Ciências Biológicas (*Educação Inclusiva e Educação para o Ensino de Biologia*), observamos o foco em aspectos legais sobre educação especial e inclusiva. Destacamos a ênfase em questões normativas, devido a base legal sólida que o Brasil apresenta quando se pensa os direitos das pessoas com deficiência.

Também identificamos que aspectos do modelo médico são adotados quando a disciplina *Educação para o Ensino de Biologia* propõem a descrição de síndromes. Tal abordagem ainda se apresenta como uma característica muito marcante quando se pensa a educação da pessoa com deficiência (MICHELS, 2005a, 2006; MANTOAN, 2015). Entendemos que as disciplinas que tenham foco no debate sobre a educação inclusiva também contemplem as discussões referentes a diferença e plural como característica inata ao conceito de humanidade e, que possibilite a superação do estereótipo de normal e anormal, quando pensamos a complexidade das formas de existir.

Também identificamos no PAC dos três cursos pesquisados, a presença da disciplina Libras indicando a conformidade com a legislação vigente. A abordagem da disciplina se vincula com a aquisição dos aspectos linguísticos da

Libras. No entanto, acreditamos que este espaço pode ser propício ao debate sobre a inclusão do estudante com deficiência auditiva.

Quanto aos novos currículos dos cursos pesquisados, observamos avanços nos três cursos, com a introdução de disciplinas obrigatórias e optativas nas matrizes curriculares que tem foco na inclusão escolar. Também foi possível perceber a inserção de disciplinas com ênfase na diversidade cultural e RER, o que consideramos positivo, tendo em vista a necessidade do debate sobre o diverso e a diferença, que atravessam as nossas escolas. Não podemos deixar de mencionar a importância das discussões sobre as RER no processo formativo docente, como possibilidade para a desconstrução de preconceitos contra os povos vindos de África e indígenas.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, a maioria é do sexo feminino, o que ajuda a evidenciar a feminização da docência no Brasil que trazem à tona o recente direito ao trabalho e carreira para as mulheres. Ao observamos exclusivamente o marcador gênero no curso de Física notamos a baixa representatividade feminina.

A categoria *Desafios, limites e possibilidades da educação inclusiva, durante a formação inicial de professores de Ciências Naturais* demonstrou, a partir das narrativas dos licenciandos, a secundarização das discussões sobre educação inclusiva nos cursos, o que também foi evidenciado na análise curricular. Vale lembrar, que os participantes da pesquisa estão cursando o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas elaborado em 2010, o de Química elaborado em 2005 e o do curso de Física, em 2006.

Outro aspecto evidenciado nesta categoria foi a dicotomização entre teoria e prática, quando os participantes mencionaram que os cursos não favoreceram subsídios teóricos ou práticos sobre a educação inclusiva. A partir dos escritos de Adorno (1995), entendemos que a perturbação entre estes dois entes formativos tem causados efeitos profundos nos indivíduos e implica na inaptidão a experiência. Consideramos que a experiência se configura como elemento fundamental pois, por meio dela, conseguimos viver junto ao outro e diferenciarmo-nos enquanto indivíduos mais tolerantes e justos.

A categoria intitulada *Educação Especial e Educação Inclusiva: opostas ou semelhantes?* evidenciou que os participantes entendem a educação inclusiva a partir da lógica da integração, e a inclusão escolar como processo

que envolve aspectos além da acessibilidade arquitetônica. Também foi possível identificar que os participantes vincularam a educação inclusiva aos conceitos de igualdade e equidade. Estes conceitos são fundamentais quando pensamos a educação inclusiva pois, podem colaborar substancialmente para o processo de inclusão escolar, porque parte do princípio que as condições dos indivíduos não são limitantes para sua presença e participação nas instituições de ensino. Quanto à educação especial, foi destacada a importância do trabalho do AEE e a crítica a educação especial, enquanto espaço de segregação velado.

A categoria intitulada *Concepções equivocadas sobre a educação inclusiva*, reuniu os relatos dos participantes que adotaram termos inapropriados, como “*portadores de necessidades especiais*” e “*deficiente*”, para se referir a pessoa com deficiência. Consideramos que estes termos atribuem conotação desviante à diferença existente entre os seres humanos. Ademais, quando se trata das pessoas com deficiência, o preconceito sutil ou velado é marcante e pode ser evidenciado com o emprego de termos que contribuem para a desumanização da deficiência. Sendo assim, torna-se necessário termos especial atenção com as palavras que caracterizam pessoas e não objetos.

Outro aspecto evidenciado nesta categoria foi a atribuição do cuidado exacerbado, para lidar com a pessoa com deficiência. Atitudes como o cuidado e zelo em alguma medida são necessários no convívio com a pessoa com deficiência e com outros seres humanos. Porém, em excesso, podem se configurar como preconceito sutil. Muitas vezes, o cuidado ou superproteção, são manifestações do preconceito que não favorece a identificação com as fragilidades e sensibilidades dos outros (CROCHIK, 2016).

Frente aos nossos dados verificamos que as questões psicológicas, como o preconceito, não podem ser desconsideradas. Entendemos que as universidades podem contribuir para a formação de profissionais e seres humanos que não tenham resistência a entrar em contato e conviver com a diversidade que é marca da humanidade.

Destacamos como campo de possibilidades teóricas, a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo com os ensaios e pesquisas empíricas de Theodor Adorno, pois estes podem contribuir sobremaneira para entendermos como os processos formativos contribuem com a formação de indivíduos autônomos e aptos a experiência.

Reconhecemos que os resultados e reflexões proporcionados por esta pesquisa, limitam-se ao contexto desta investigação, que foram os cursos de licenciatura em Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) da UESC. No entanto, acreditamos que a nossa investigação busca contribuir para o melhor entendimento de como a formação inicial de professores se articula com a educação inclusiva.

Quanto às possibilidades de novas pesquisas, entendemos que com a reconfiguração curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física da UESC abre-se um vasto campo de investigações tendo em vista que um novo processo formativo se inaugura. Diante disso, as novas pesquisas podem dar mais atenção ao papel dos professores formadores nos cursos de licenciatura e como estes compreendem a educação da pessoa com deficiência. Além disso, entendemos que cabe verificar como os cursos de formação de professores tem influenciado a mudança de concepção dos futuros professores quanto a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Márcio. Por uma visão crítica de minoria. **Crítica Cultural**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2006.

ADORNO, Theodor W.. A Filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

_____. Educação – Para Quê?. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

_____. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

_____. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

_____. **Indústria Cultural**. Trad. Vinícius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. **Introdução à Sociologia**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Teoria da semicultura. Trad. Ramos-de-Oliveira, N. et al. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. **Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/atendimento-educacional-especializado-e->

educacao-inclusiva-quais-as-experiencias-das-salas-de-recursos-multifuncionais-nas-escolas-publicas-de-niteroi-rj.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ALVINO, Antônio César Batista et al. Produção de web-documentário: sobre a ausência da temática cultura e história africana e afro brasileira nos cursos de formação docente. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 2, p. 1-15, 2020.
AMARAL, Lígia Assumpção. Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil. 1992. 399f. **Tese** (Doutorado em Pós Graduação em Psicologia) - USP. São Paulo, 1992.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020.
Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPEemdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Cleuza Diogo et al. Entre o ensino e a extensão: A formação para a educação inclusiva do licenciado em química-um relato de experiência. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 3, p. 283-293, 2019.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARNAIZ, Pilar Sánchez. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, n. 1, p. 24-28, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ASSAI, Natany Dayani de Souza; ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Uma proposta de mapeamento em periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, n. 1, p. 150-166, 2018. ISSN: 2526-9542. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1380>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, p. 167-188, 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 129-150, 2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASSO, S.P.S. Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Tese** (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/25-02-2016/000859076.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; DA SILVA, Gabriela Freitas Souza. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise de currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Física. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669- 684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em 15 de abril de 2020.

BENITE, Claudio RM; CASTRO, Isabella P.; BENITE, Anna MC. A formação de professores de química pela pesquisa: estudos sobre a inclusão escolar de alunos surdos. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 359-364, 2013.

BONADIMAN, Tereza Cristina Nunes de Queiroz. Produção de material didático para alunos com deficiência visual. **Tecnologia & Cultura**, v. 13, n. 18, p. 61/68-61/68, 2011. Disponível em: <<https://revistas.cefet-rj.br/index.php/revista-tecnologia-cultura/article/view/16>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BONTEMPI JR, Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 188-207, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.
Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011014/2011/decreto/d7611.htm.
Acesso em: 24 de jul. de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso: 18 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Lei, n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p.2-11, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Lei, n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p.2-11, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 05, p. 07-25, 1999b.

CAMARGO, Eder Pires; et al. Ensino de Física e deficiência visual: diretrizes para a implantação de uma nova linha de pesquisa. In: **XVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA**, 2009, Vitória. Disponível em:
<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0609-2.pdf>.
Acesso em: 07 jun. 2022.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de

Química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

CARVALHEIRO, José Ricardo. Da representação mediática à recepção política. Discursos de uma minoria. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 51, p. 73-93, 2006.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.p. 13-63.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

COIMBRA, Camila Lima. UM MODELO ANACRÔNICO PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PARECER CNE/CP Nº 22/2019. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 621-645, 2020.

COSTA, Elisângela André da Silva; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação para relações étnico-raciais na constituição curricular da Licenciatura em Química no Ceará: que cor tem a formação de professores (as)? La educación para las relaciones étnico-raciales en la constitución curricular del grado en Química en Ceará/Brasil: ¿ qué color tiene la formación del profesorado?. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública**. Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, v. 3, n. 5, Jan./Jun. 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, E. S. Educação inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, V. A. da; SEGURA, R.V. (Orgs.). **Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências**. Niterói: Intertexto, 2016a.

COUTO, Maria Elizabete Souza; ZANON, Jéssica Mistura. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: um estudo das pesquisas na formação inicial de professores de matemática. **Anais**. Encontro Nacional de Educação Matemática – São Paulo, 2016.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, 2020.

CROCHÍK, José Leon et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582. 2011.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p. 39-59, 2012.

CROCHÍK, José Leon. et al. **Discriminação e inclusão na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2011a.

CROCHÍK, J. L. et al. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicol. Argum**, Curitiba, v. 24, n. 46, p. 55-70, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=450&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CROCHÍK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. Inter-Ação: **Revista da Faculdade de Educação UFG**, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan./jun. 2003.

CRUZ, Fatima Maria Leite; DA SILVA, Marta Henrique. SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO LICENCIANDOS E PROFESSORES-FORMADORES EM QUÍMICA. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, p. 257-273, 2014.

DIAS, Viviane Borges. Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. **Tese** (Doutorado) 263 p. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC. Universidade Estadual da Bahia, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Tese-p%C3%B3s-defesa-com-ficha-e-folha-para-CD-1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DIAS, Viviane Borges.; SILVA, Luciene Maria. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **PRÁXIS EDUCACIONAL** (ONLINE), v. 16, p. 406-429, 2020.

DIAS, Viviane Borges; SANTOS, Ivete Maria; SILVA, Zeneide. Formação de professores e educação inclusiva: os impactos do Pibid na formação inicial de licenciandos de Biologia e Química. In: **Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no Pibid**. Org. SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. – Salvador: Eduneb, 2019.

DIETRICH, Vitória Soares; APARECIDA SOARES, Natalia. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUBOC, Maria José Oliveira. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: pontos e contrapontos. *In*____. **O professor e a**

educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Org. MIRANDA, T. G., GALVÃO, F. T. A. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador -Ba, 2012. Pag. 479-489.

FERREIRA, Marcia Serra; DO CARMO MARTINS, Maria. Inovação e Reforma nos Currículos da Formação de Professores em Tempos Democráticos no Brasil (1990/2000). **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, 2019.

FONSECA, Katia Abreu; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; LOPES JUNIOR, Jair. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 17-34, 2010.

FONSECA-JANES, C.R.X.; OMOTE, S. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva¹. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, Jul.- Set., 2013.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e Função Docente. In: NOVÓIA, A. (org.). Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 57-67, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, v. 41, p. 3-120, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2000.

GOMES, Claudia; SANTOS, Poliana Fernandes. O Pibid e a formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 18, p. 243-259, 2014.

GOMES, C.; FELÍCIO, H.M.S. O PIBID e a formação de professores: da magnitude do programa aos desafios formativos institucionais. **Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v.8, n.3, p.426-443, set./dez. 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360- 379, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas Estatísticas. Censo Escolar 2019*. Ministério da Educação. Brasília-DF | Janeiro 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2017.pdf>. Acesso em 15 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas Estatísticas. Censo Escolar 2021*. Ministério da Educação. Brasília-DF | Janeiro 2022. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2017.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

IPEA. Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas de Violência 2021**. Rio de Janeiro, 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15-Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 77-92, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-abr., 2002, n. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago.2022.

LEMOS, Valter. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 73, p. 151-169, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BARBIERI, Bruna Cristina; SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 719-740, 2015.

MAGNAVITA, Mikaella Rocchigiani; FONTES, Saionara Silva; SIQUEIRA, Maxwell. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: análise comparativa entre os editais de 2018 e 2020. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022012, p. 1-20, 2022.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805803.pdf>. Acesso em 01 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola - revista do professor**, São Paulo: Editora Abril, pp. 24-26, maio 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 271. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

MARCHI, Miriam Ines; DA COSTA SILVA, Tânia Núzia. Formação continuada de professores: buscando melhorar e facilitar o ensino para deficientes visuais por meio de tecnologias assistivas. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 457-469, 2016.

MARTINS, Maria Inês. **A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FÍSICA EM AMBIENTES VIRTUAIS**. ENPEC, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATTOS, Nicoleta M. de. Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

MENEZES, Débora Peres et al. A física da UFSC em números: evasão e gênero. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 324-336, 2018.

MENEZES, Naiara Silva; DIAS, Viviane Borges. Inclusão e o Ensino de Ciências e Biologia Para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: Análise dos Trabalhos Publicados nos Encontros Nacionais de Biologia e de Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e38851-24, 2022.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MÓL, Gerson de Souza *et al.* Panorama da Inclusão no Ensino de Ciências de acordo com publicações mais relevantes da Área. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 1, n. 1, p. e012004-e012004, 2020.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores - Quem são? Donde vêm? Para onde vão?** In: Stoer, S. (org.). Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto, Afrontamento, 1991.

OLIVEIRA, Denise Cristina de Sousa; PARREIRA, Samara Lamounier Santana; FRANCO, Lila Louise Moreira Martins. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA À SUPERIOR. **REVISTA UNIARAGUAIA**, v. 13, n. 2, p. 93-107, 2018.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 13, p. 99-117, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Ciências Humanas e Sociais. -- Toledo, PR, 2016.

OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura MFF. Educação inclusiva e a transição da escola especial. **DI-Deficiência Intelectual**, v. 3, n. 4/5, p. 6-11, 2013. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/5385-di-n4-5-pg6-pg11.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, p. 639-649, 2013.

PADILHA, Juliana Caixeta. A mediação docente dos conceitos básicos da genética para alunos com deficiência intelectual. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional). Goiânia, 2018.

PATTO, M.H.S. Teoria Crítica e Ciências da Educação: algumas reflexões. In: CROCHIK, J. L. et al. (Orgs.). **Teoria Crítica e formação do indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

PEDROSSIAN, D.R.S. *et al.* Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.161-179, jul./dez. 2008. Disponível em:

http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Dulce%20Regina.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho; FERNANDES, Cristiane Andrade; ALMEIDA, Wolney Gomes. A matemática no PIBID Interdisciplinar: educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 1, p. 100-126, 2020.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 571-586, 2019.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, Arlene M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora, 2002.

PINTO, Luciana Meira Ferreira; SCHIRMER, Carolina Rizzotto Rizzotto. Formação dos graduandos de pedagogia, educação inclusiva e tecnologia assistiva: o que pensam os futuros professores. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 81-98, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-25, 2014.

PÓRLAN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n.2, p. 155-171, 1997.

PRADO, R. Direitos humanos na escolarização de alunos(as) surdos(as): educação para emancipação. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2015.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. Edições Loyola. São Paulo, 5ª edição. 2010.

REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES. **ANAIS**. XV Simpósio Internacional Educação e Contemporaneidade – EDUCON, 2020.

RIFIOTIS, Theophilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. **CHF.UFSC**, 2006. Disponível em: <https://levis.cfh.ufsc.br/visrj.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 1-23, 2017.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela. **Formação de professores de biologia na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência**. 2016. Dissertação – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus- Bahia, 2016.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela. Formação de professores de biologia na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. 2016. **Dissertação** – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus- Bahia, 2016.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; DIAS, Viviane Borges; SIQUEIRA, Maxwell. Formação de professores de biologia e educação inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 225-250, 2019.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

RODRIGUES, Paloma Alinne A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1449-1458, 2018.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168_1.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

RUIZ, A. I., Ramos, M. N.; Hingel, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SANTANA, Andréia da Cunha Maleiros; CARDOSO, Mariana Civalsci; DA SILVA, Taila Angélica Aparecida. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2003-2016, 2019.

SANTOS, Ivete Maria dos. **O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**: reflexões sobre formação docente. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

SANTOS, Marcos Antonio; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; FASCINA, Diego Luiz Miiller. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental. **Educação Online**, v. 15, n. 34, p. 177-188, 2020.

SASS, O. Teoria crítica e investigação empírica na psicologia. In: **Psicologia e sociedade**. 13 (2): 147-1597; jul. - dez. 2001.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan. - fev. 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SÉGUIN, Elida. **Minorias e grupos vulneráveis**: uma abordagem jurídica. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SILVA JR, Romualdo S. Sociedade Brasileira de Física–SBF: 50 anos (1966-2016). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 2, p. 1004-1009, 2020.

SILVA, D. J. da. Da (im)possibilidade da experiência em educação: uma leitura a partir de Max Horkheimer. **Revista Alpha**, UNIPAM (9): 257-268, nov. 2008.

SIMÕES, Maria Cristina D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19119/2/Maria%20Cristina%20Dancham%20Sim%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; REIS, Matheus dos Santos.; ALMEIDA, Alex Souza; DIAS, Viviane Borges. Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e020, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1416>. Acesso em: 20 jun. 2022.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NETO, Samuel De Souza; DA SILVA, Vandeí Pinto. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 245- 276, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

ULIANA, Marcia Rosa; MÓL, Gerson de Souza. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. **Roteiro**, v. 46, n. 1, p. 27184, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103173>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. AMGH Editora, 2014.

VAZ, José Murilo Calixto et al. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, v. 12, n. 3, p. 81-104, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, p. 223-248, 2007.

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

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n° 3, p. 781-794, 2013.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, n. 33, p. 47-59, 2019.

VITALIANO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.106-121, maio/ago. 2013.

VITAR, Danilo. **A PRESENÇA DO DISCURSO DO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS EFEITOS NOS SEUS PRINCIPAIS AGENTES (PROFESSORES E ALUNOS)**. 2018. 164 p. Dissertação de Mestrado — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

ZUIN, Antonio A. Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos CEDES**, n. 54, p. 09-18, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado para fazer parte da pesquisa do projeto intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em foco a concepção dos licenciandos”, sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Viviane Borges Dias. Essa pesquisa tem como objetivo: investigar, a partir da percepção do licenciando, em que medida, os cursos de licenciatura em Ciências Naturais de uma universidade pública baiana favorecem a formação inicial de professores para o exercício da docência em salas de aula inclusivas. Sua participação consiste em responder ao questionário da pesquisa, que em virtude do cenário pandêmico, será enviado via e-mail ou WhatsApp. Solicitamos sua autorização, para que suas respostas possam ser citadas ao longo do trabalho. Sua participação será importante para nos auxiliar a compreender quais são as possibilidades e os desafios vivenciados pelos futuros professores de Ciências Naturais ao longo do processo formativo a partir da perspectiva da educação inclusiva. Você será exposto aos seguintes riscos ao participar dessa pesquisa: constrangimento ou desconforto pela exposição de suas ideias. Esses riscos serão minimizados, uma vez que trocaremos seu nome por outro fictício (protegendo seu anonimato) e os questionários respondidos individualmente, de maneira reservada, já que em função da pandemia do Covid-19, os mesmos serão respondidos via e-mail ou WhatsApp (também para preservar o anonimato de suas ideias e participação). Os dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger sua privacidade. Procuraremos ser breves e objetivos para não cansá-lo e/ou atrapalhar suas atividades. É importante que você saiba que sua participação é totalmente voluntária e, como tal, não prevê qualquer tipo de remuneração nem custo. Além disso, caso você tenha quaisquer gastos decorrentes dessa pesquisa você será ressarcido. Caso haja algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você terá garantido o direito à indenização. Cabe explicar que os benefícios dessa pesquisa estão relacionados a discussão da formação na perspectiva da educação inclusiva dos futuros professores de Ciências, Biologia, Física e Química. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento antes de sua conclusão, inclusive durante a resposta aos questionários e mesmo após ter assinado esse termo, sem quaisquer prejuízos. Sendo a responsável legal por essa pesquisa, comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais, em todas as etapas da pesquisa. Uma via assinada desse termo será enviada para o/a senhor/a, por e-mail, contendo o nome e contato da pesquisadora responsável, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora e em qualquer momento.

Viviane Borges Dias / Pesquisadora Responsável Contato: (71) 991720710
Email: vivianebdias7@yahoo.com.br Ilhéus, ____/____/ 2021.

SIM, aceito participar da pesquisa

NÃO aceito participar da pesquisa

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 36805319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Questionário para os licenciando em Ciências Naturais que atendiam aos critérios da pesquisa.

Perfil do/a Licenciando/a

01. Idade: _____

02. Ano/Semestre de ingresso: _____ () Diurno () Noturno

03. Qual tipo de formação já possui?

() Magistério () Ensino Médio () Licenciado () Bacharel () Técnico

Curso: _____

04. Já lecionou/leciona na rede pública ou particular de ensino da região? Em caso positivo, qual nível da educação básica e há quanto tempo?

() Sim () Não

Nível: _____

Tempo: _____

Disciplina: _____

05. Participa ou participou de programas de iniciação à docência? Se sim, qual (PIBID ou RP), por quanto tempo?

01. O que você entende por educação inclusiva?

02. Você se sente preparado para atuar em salas de aula de forma inclusiva? Justifique.

() Sim () Não

03. Em quais disciplinas durante sua graduação o tema educação inclusiva para alunos com deficiência foi abordado?

04. Você teve oportunidade de trabalhar conceitos e experienciar sobre a inclusão de alunos com deficiência em outros espaços da universidade além das aulas? Se sim, quais?

06. Na sua opinião, quais as dificuldades e estratégias utilizadas para inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Ciências Naturais?

09. Quais disciplinas abaixo você interpreta como de maior importância para sua futura atuação na sala de aula? Justifique.

- Estágios supervisionados
- Metodologias do ensino
- Organização do trabalho escola
- Módulos interdisciplinares para o ensino de biologia
- Educação Inclusiva e Especial

Outras: _____

10. Ao longo da sua trajetória durante a formação inicial você percebeu a necessidade de discussões sobre educação inclusiva? Justifique.

- Sim Não

11. Você percebe diferença (s) entre a educação especial e a educação inclusiva? Justifique.

Sim Não

12. Você concorda que os alunos com deficiência estejam inseridos nas escolas regulares? Justifique.

Sim Não

13. Como você avalia as discussões sobre educação inclusiva em seu curso?

14. Você conhece alguma política pública relacionada a educação inclusiva?

Sim Não

Se sim, quais?

15. Você acha que todas as pessoas, independentemente do tipo de deficiência podem aprender Ciências? Justifique.

Sim Não

16. Como você acha que deveria ser o ensino de Ciências para as pessoas com deficiência?
