



JULIANA BENEDITA COSTA TOBIAS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS- CAMPUS INCONFIDENTES**

**INCONFIDENTES - MG
2016**

JULIANA BENEDITA COSTA TOBIAS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS- CAMPUS INCONFIDENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – *Campus* Inconfidentes, para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

**Orientadora: Professora Doutora Lidiane
Teixeira**

INCONFIDENTES – MG

2016

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS- CAMPUS INCONFIDENTES**

Data de aprovação: _____ de _____ 2016

**Professora Doutora Lidiane Teixeira Xavier
IFSULDEMINAS**

**Doutora Flaviane Aparecida de Souza
IFSULDEMINAS**

**Mestre Cleonice Maria da Silva
IFSULDEMINAS**

A minha amada avó
Malvina Tobias, ao meu
Pai José Tobias, as minhas
sobrínhas Irís e Isabelli.

EU DEDICO.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus pela oportunidade de existir,

A minha querida orientadora excelente pessoa e professora Lidiane Teixeira, me acolheu, ajudou, incentivou, para a conclusão dessa importante etapa da minha vida .

Aos membros da banca que sempre me orientaram e ajudaram nesta caminhada discente, professora Flaviane e Cleonice grandes profissionais das quais me orgulho e me espelho.

Ao meu pai que aos poucos entendeu a importância desta caminhada e viveu este sonho comigo.

A minha mãe (Maria Auxiliadora), falecida em 2006, por tudo que ela me ensinou, ela não teve a oportunidade de presenciar a concretização deste sonho, mas tenho certeza que ajudou, apoiou e torce de onde ela está, para que alcance e tenha sucesso em toda minha vida acadêmica.

A Minha Irmã (Marcia), falecida em 2015, que lutou pela vida até o ultimo minuto, e suas ultimas palavras foram “não pare de estudar”, este sonho é nosso e estou realizando por ela.

A Minha amada equipe de trabalho a supervisão pedagógica, que me ajudou tanto nos últimos quatro anos: Cleonice, Wanúcia , Márcia, Genoveva, Vera, Rafael, Jacqueline e Fabio, pessoas que me ajudaram a crescer profissionalmente e me mostram o quanto é satisfatório trabalhar com pessoas que amam o que fazem.

A minha turma de ingresso 2012, que felicidade dividir anos da minha vida com vocês, sorrimos e choramos juntos, em momentos que achei que não ia conseguir continuar vocês estavam lá me segurando no colo amo todos-Juliana Donella, Rafael, Gustavo, Tassi, Regiane, Adriana, Jacque, Julio, Pedro, Ana, Lucas, Lidia, Amanda, Tamires, Fran, Samuel, Kal, Marcinha, Michele.

Aos grandes profissionais e amigos que fiz durante meus estágios extracurriculares, nos períodos que passei no aquário de Ubatuba, no Projeto Tamar e no Instituto Argonauta , muito obrigado vocês me mostraram o quanto o ser humano pode ser belo ao lutar pela sobrevivências dos animais .

A todos os professores do IFSULDEMINAS- Campus Inconfidentes, em especial aos que atuaram no curso de biologia, grandes mestres que me formaram não somente academicamente, mas para a vida, entre eles Profs.: Paula, Constantina, Lidiane, Wallace, Nilton, Marcos, Melissa, Jorge, Valdir, Cristiane, Luiza, palavras são poucas para expressar minha gratidão por vocês.

Aos alunos que convivo diariamente, é meu grande estímulo pra a carreira docente.

A todos os funcionários e estagiários do IFSULDEMINAS-Campus Inconfidentes, agradeço imensamente da direção as moças da limpeza, em especial a “Preta” pelo café da manhã de todos os dias, sempre sorrindo, ao longo da vida tem pessoas que ficam marcadas pra sempre, Obrigada.

As minhas amigas, mas próximas que me ajudaram, me incentivaram e cuidaram não deixando desistir, Jessica Rezende, Leticia, Luciana, Michelle, Carolina Morgado, vocês fazem parte desta conquista.

A todos que direta ou indiretamente estiveram presente,

MUITO OBRIGADA!

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”

Charles Chaplin

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar sobre as políticas de formação de professores de ciências e biologia, especialmente, no que se refere à proposta de educação inclusiva defendida nos documentos oficiais em nosso país. Para tanto, propusemos a realização de um estudo exploratório (GIL, 2010) por meio de questionário para os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Inconfidentes, que já cursaram a disciplina de educação inclusiva. As questões relacionar-se a formação docente e a educação inclusiva, bem como o trabalho educativo no contexto de formação inicial de professores para a Educação Inclusiva. Propõem-se a compreensão deste fenômeno à luz das contribuições da pedagogia histórico-crítica, pelo qual esperamos elucidar possibilidades e denunciar limitações, a fim de contribuir para o debate sobre a educação inclusiva e formação docente.

Palavra Chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, IFSULDEMINAS.

ABSTRACT

This research work aims to propose an investigation into the training of science and biology teacher policies, especially with regard to inclusive education proposal advocated in the official documents in our country. Therefore, we propose to carry out an exploratory study (GIL, 2010) through a questionnaire for students of Degree in Biological Sciences at the Federal Institute of Education, Science and Technology of South Minas Gerais- Campus Inconfidentes, who already attended the discipline of inclusive education. The questions will relate to teacher education and inclusive education as well as educational work in the initial training context of teachers for inclusive education. Propose to understand this phenomenon in the light of the historical-critical pedagogy contributions, by which we hope to elucidate possibilities and report limitations in order to contribute to the debate on inclusive education and teacher training.

Keywords: Inclusive Education, Teacher Training, IFSULDEMINAS.

LISTA DE SIGLAS

CNE/CEB - Conselho Nacional de educação/Câmara de educação básica

CNE/CP- Conselho Nacional de educação/ Conselho Pleno

IFSULDEMINAS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

PPC- Projeto Pedagógico do curso

NAPNE- Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CAPITULO I: Aproximações a pedagogia Histórico-Critica e à compreensão do fenômeno da inclusão na educação escolar brasileira.....	16
3. CAPITULO II: Educação Inclusiva e formação de professores.....	21
4.CAPITULO III. A percepção dos alunos de licenciatura a respeito da educação Inclusiva.....	25
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
7.ANEXOS	
7.1 ANEXO I: Ementa dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS	34
7.2.ANEXOII: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	39
7.3 ANEXO III: Questionário da pesquisa.....	40

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo desenvolver no curso de ciências biológicas um estudo de caráter exploratório a respeito das percepções de estudantes de licenciatura sobre a questão da inclusão escolar, tendo em vista a problematização de algumas dificuldades enfrentadas por docentes no que se refere ao atendimento de alunos com necessidades educacionais de formação no contexto da Educação Básica brasileira. A pesquisa contou com a participação de alunos de diferentes períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Inconfidentes.

Nosso interesse por esse tema de pesquisa teve início em meados de 2013. Em uma conversa com uma amiga, Letícia Alcântara, que na época cursava gestão ambiental no IFSULDEMINAS, estávamos procurando lugares que oferecessem estágios de férias na área ambiental. Em uma busca na internet encontramos instituições no litoral de São Paulo, na cidade de Ubatuba, que estavam com inscrição aberta para temporada de Dezembro a Janeiro de 2014. Lemos o edital do processo seletivo de duas instituições e resolvemos nos inscrever. Sabíamos o quanto era concorrido e que talvez nem olhassem nosso currículo, por um tempo esquecemos daquele processo seletivo, até que no final de outubro /2013 recebemos a confirmação que tínhamos sido selecionadas para estagiar no período de férias, eu, no Aquário de Ubatuba e Letícia no Projeto Tamar, no qual também estagiei em período posterior. Foi uma realização, nunca imaginei que no meio de tanta gente eu seria convocada.

No início de janeiro/2014 comecei o estágio, era tudo muito novo, 30 dias de aprendizagem, vivência e construção de grandes amizades que levo comigo até hoje. No alojamento, 20 a 25 pessoas do Brasil e do mundo, entre homens e mulheres. Repartíamos comida, banheiros, quartos, risadas, cansaços e muita experiência e vivência profissional. Tínhamos uma escala, além de alunos da biologia, haviam alunos da veterinária e da oceanografia. Nossos dias eram corridos e com bastante variedade de atividades. Os setores de atuação eram: manutenção de tanques, quarentena, coletas no mar, atendimento ao público, alimentação dos pinguins, educação ambiental, apresentação de palestras e teatros de temas específicos ligados a vida marinha.

A educação ambiental era o meu setor favorito, especialmente, o tanque de contato, em que as pessoas se aproximam e podem “tocar” em algumas espécies de animais marinhos. Passavam diariamente uma quantidade expressiva de pessoas e muitas paravam e ouviam a explicação sobre aquele universo cheio de detalhes e beleza.

Em um determinado dia no período da tarde de um dia de muito sol, passou uma família com algumas crianças. Estava terminando a explicação para um grupo de pessoas. Com um olhar longe e aparentado um medo daquele universo cheio de animais pouco vistos no dia a dia, observei com cuidado um menino que estava junto com uma família, demonstrando um pouco de pressa, o menino “lá longe”... Olhando para aquele tanque que o mostrava um pouco do mar, penso que ele sim viu detalhes daquele universo novo. Com um pouco de timidez e percebendo a movimentação daquela família, tive o desejo de aproximar-me do menino, olhei para mãe e perguntei se poderia trazer o garoto, que estava do outro lado sozinho, para próximo do local que estávamos, o “tanque de contato”. A mãe usou as seguintes palavras: “pode tentar, mas ele não vai te dar atenção”, relatando que o menino possuía uma deficiência cognitiva. Não pensei duas vezes, me aproximei e chamei para ir conhecer os animais do tanque, o menino não me respondeu, não me olhou, não fez nenhum sinal corporal, mas eu não desisti. Tínhamos o costume de colocar alguns animais em baldes, para que as crianças pequenas que não alcançavam ou qualquer outra pessoa que precisasse de auxílio para ver o animal mais de perto. Utilizei este procedimento, coloquei o animal em um balde e levei para o menino que, pela primeira vez me olhou. Disse a ele “pode colocar a mão ele é macio como uma almofada” estava ali no balde uma estrela do mar, o menino coloca a mão e me devolve um sorriso tímido. Foi um momento único, peguei outro animal e coloquei no balde, ele então já se apreçou para colocar a mão, e tirou a mão correndo parecendo não ter gostado muito de sentir este animal, o menino olha pra mim e parecia que de alguma forma queria agradecer. Eu pergunto então: “qual animal você mais gostou” e para minha emoção e a emoção de muitos que acompanhavam a cena ele disse “Eu gostei da estrela”, meu coração pulava pela boca e o choro escorria livremente. A mãe me agradeceu e falou que eu era uma das poucas pessoas que ele havia feito contato sem conhecer, e que não sabia que ele gostava de animais, nunca ia imaginar que ele pudesse tocar em um. Agradei à mãe pela permissão e me despedi dizendo o quando aquele momento tinha sido importante na minha vida pessoal e profissional, pois meu olhar para o “ser humano” mudava naquele momento. Pessoalmente, queria fazer algo para que a sociedade reconhecesse e acolhesse qualquer pessoa, quaisquer que sejam suas limitações.

A partir dessa experiência me propus à reflexão sobre as práticas escolares numa perspectiva inclusiva, utilizando de outras possibilidades de aproximação com a questão, como a representação discente no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), por exemplo, acompanhando no IFSULDEMINAS, os processos pedagógicos de inclusão, com todas as dificuldades que os acompanham.

E é nesse contexto de análise que desejamos inserir esse estudo, objetivando contribuir para o debate sobre as formas de inclusão, exclusão presentes nas políticas e práticas educacionais brasileiras, buscando compreender, por um lado, seus determinantes histórico-sociais e, por outro, suas consequências para os processos formativos de professores e, como decorrência, de alunos incluídos na Educação Básica.

Nosso objetivo é o de aprofundar o estudo sobre o fenômeno da educação inclusiva no Brasil, observando sua evolução nos documentos de política educacional, bem como suas implicações para a formação de professores, a partir das percepções de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes.

Nossa proposta de estudo sobre os documentos de política educacional fundamenta-se na perspectiva de que os mesmos podem proporcionar uma adequada apropriação dos elementos e da racionalidade que ensinam, revelando práticas sociais e a consciência humana em um determinado momento histórico (EVANGELISTA, 2012).

Porém, essa racionalidade não se revela imediatamente ao pesquisador, sendo “[...] construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas”. Desse modo, seu papel é o de:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constrói a história. (EVANGELISTA, 2012, p. 59).

Segundo Evangelista (2012, p. 63), esse tipo de investigação exige uma metodologia de análise que permita tratar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação crítica dos documentos, de modo a revelar aquilo que na aparência possa se mostrar como natural ou mesmo inovador/revolucionário, por serem produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições, expressando uma combinação de intencionalidades, valores e discursos de seus constituintes em determinado momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”.

Sendo assim, para a realização dessa pesquisa, nos propusemos desenvolver um estudo de caráter exploratório, considerando as seguintes etapas:

- levantamento bibliográfico sobre o tema inclusão e formação de professores;

- Análise documental sobre as políticas de inclusão e a formação de professores. Tal análise, de caráter qualitativo, tomará como referência as contribuições da pesquisa em política educacional, fundamentas no materialismo histórico-dialético;
- Análise da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS, com especial atenção ao do campus Inconfidentes;
- Elaboração e aplicação de questionário junto aos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus Inconfidentes;
- Análise e considerações sobre a formação de professores a partir dos resultados obtidos.

Foi no com o intuito de contribuir para o debate sobre a educação inclusiva em nosso país que apresentamos esse estudo.

Capítulo I

APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E À COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão, baseada nas contribuições da pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico-dialético compreende que a construção do conhecimento sobre a realidade de um fenômeno em particular se dá a partir da investigação e análise que levem em conta as múltiplas determinações que implicam sua manifestação e desenvolvimento (KOSIK, 1976).

Essa análise deve, portanto, realizar um percurso de investigação e de reflexão filosófica que permita ao investigador alcançar a essência de um fenômeno, desvelando suas características e relações histórico-culturais, como condição para a superação de uma compreensão fragmentada e superficial.

Nesse sentido, observamos que o estudo sobre o fenômeno da inclusão, tal como se apresenta na sociedade contemporânea, não pode deixar de lado as relações de exclusão social inerentes ao próprio sistema de produção capitalista, sob pena de, por um lado, desconsiderar a “[...] artificialidade presente nos ideários inclusivos” e, por outro, o processo da naturalização da exclusão (CARVALHO e MARTINS, 2011, p. 25)

De acordo com Carvalho e Martins (2011), a sociedade capitalista tem como princípio uma mentalidade produtiva fundamentada na extração de *mais-valia*, base da exploração do sistema produtivo. Assim, na relação entre trabalhadores livres, donos de suas forças de trabalho, e os proprietários dos meios de produção, se dá uma relação de consumo que, em última instância converte-se em uma relação entre mercadorias.

[...] Por essa via são excluídos todos os indivíduos que não possuam condições ideais para a participação na produção e no mercado consumidor. Os ideais burgueses se mostram, cada vez mais defensores da liberdade individual apenas de um pequeno grupo de pessoas e ao mesmo tempo na prática, o liberalismo e o capitalismo levam a desumanização das pessoas ao mais alto grau. (CARVALHO E MARTINS, 2011 p. 20).

Sendo a exclusão social uma característica inerente ao sistema capitalista, que ao

longo da história vem potencializando suas formas e seus modos de expressão, ao lado do aprimoramento de suas justificativas, cabe perguntar: e as pessoas com algum tipo de necessidade especial, que lugar ocupam nessa sociedade?

Pois bem, retomando a máxima de que a sociedade capitalista se apropria da força de trabalho e inclui os indivíduos a partir de suas capacidades de produção, se os mesmos não atendem às demandas do mercado, passam ser considerados “inferiores”, incapazes e, de fato, excluídos da sociedade produtiva, ou orientados a tarefas de baixa complexidade e remuneração, conforme observado por Carvalho e Martins (2011).

Ainda de acordo com os mesmos autores, é justamente nesse sentido que se expressa a artificialidade do discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos diversos contextos da prática social, pois, ainda que considerando algumas conquistas alcançadas ao longo dos últimos 30 anos, a inclusão não está para todos e nem elimina a desigualdade, mas obedece, acima de tudo, à lógica de mercado que pretende aproveitar tudo e todos, seja para a produção, seja para o consumo.

No campo da educação, não poderia ser diferente, “grande contingente de indivíduos, particularmente composto por aqueles que não conseguem atender as exigências da escola... passam a ser considerados, também “deficientes””. (CARVALHO e MARTINS, 2011).

Nesse sentido, a escola, orientada por políticas educacionais com a mesma lógica de produção capitalista, ao invés de procurar promover o desenvolvimento integral, universalizante dos indivíduos, por meio da apropriação dos conteúdos humano-genéricos¹ - segundo sua natureza e especificidade (SAVIANE, 2006), produz em seu interior a exclusão, fundamentada, principalmente, em concepções biologizantes e psicologizantes sobre o processo educativo que responsabilizam o próprio indivíduo por seu fracasso escolar².

Cumprindo ainda ressaltar, que o conceito de inclusão, supera a particularidade das necessidades especiais de educação voltadas para pessoas com *déficit* de origem cognitiva ou orgânica. (CARVALHO e MARTINS, 2011).

Acompanhando a evolução do conceito nas políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva, observamos que, num primeiro momento eram direcionadas para pessoas

¹ Os conteúdos humano-genéricos representam o conjunto de conhecimentos construídos pelo conjunto dos homens ao longo de sua trajetória de desenvolvimento histórico-cultural e que se apresentam como essenciais à apropriação pelas novas gerações, tendo em vista seu próprio desenvolvimento como indivíduos humanos. (TEIXEIRA, 2016).

² Marisa Eugênia M. Meira, em texto intitulado “Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural” (MEIRA, 2011), apresenta análise contundente sobre os processos de exclusão cultivados no interior da escola, observando os fenômenos de biologização e de psicologização das dificuldades escolares.

com necessidades especiais de educação e mais recentemente, passam a integrar grupos que historicamente foram e são de alguma forma, excluídos da plena possibilidade de participação social.

No que se refere à elaboração de políticas voltadas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação escolar em nosso país, observamos que apesar de figurar nos documentos desde a década de 1950 (MAZZOTA, 2011), é apenas nos anos 1980 que mudanças mais importantes começam a acontecer nos âmbitos da política e da prática social, como resultado da pressão da sociedade civil e dos movimentos sociais articulados à Assembleia Geral realizada pela ONU em 1981, que instituiu o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (CARVALHO e MARTINS, 2011).

Entidades de deficientes como, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, organizaram-se em torno da elaboração de documento apresentado às comissões especiais constituintes. O documento foi acatado quase que integralmente pela Constituição Federal, promulgada em 1988. Entretanto, sua regulamentação dependia ainda da mobilização social que impulsionou verdadeiramente o processo de inclusão no país.

O Decreto nº 9.3841/86 de 1986 instituiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), com o objetivo de gerir políticas públicas para a promoção da integração social da pessoa com deficiência, no qual o Ministério Público Federal e Estadual deveriam garantir os direitos desses sujeitos. Carvalho e Martins observam que “A regulamentação pelo Decreto nº 3. 298 da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio a essas pessoas por meio da CORDE é um fato historicamente relevante, que possibilitou a concretização de princípios constitucionais.” (2011, p. 28)

O final da década de 1980, foi ainda marcado pela criação de vários órgãos em todo o país tendo como objetivo a integração de ações “inclusivas”, cujo eixo principal era a defesa de direitos e promoção da cidadania (CARVALHO e MARTINS, 2011).

Os anos 1990 tornaram-se palco de uma discussão mais ampliada sobre a inclusão social por meio da educação, especialmente com as declarações: de Jomtien, na **Conferência Mundial de Educação para Todos**, realizada em março de 1990 em Jomtien, Tailândia; e de Salamanca, na **Conferência Mundial de Educação Especial**, realizada em junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha.

Conforme a Declaração de Salamanca, as orientações oferecem uma estrutura que

[...] pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos. (Declaração de Salamanca, pag 7, 1990)

O Brasil, buscando atender às orientações de organismos internacionais para vencer os desafios de erradicação do analfabetismo e o da inclusão social, tendo em vista responder positivamente às exigências do mercado mundial e suas leis, coloca em prática uma ampla reforma da educação nacional, segundo o viés neoliberal de “correção” das desigualdades sociais para o desenvolvimento econômico do país.

O Parecer nº17/2001, aprovado pela Câmara de Educação Básica, estabeleceu as diretrizes para a educação especial tornando-se referência para a implementação das políticas de educação voltadas para pessoas com necessidades especiais. Seu propósito seria o de promover a inclusão escolar, alinhada à meta do lema “Educação para todos”, defendido nas Conferências de Jomtien e de Salamanca, pretendendo o acesso a direitos, bens e serviços sob os princípios da igualdade de oportunidades e de valorização da diversidade.

Sobre os documentos nacionais, Carvalho e Martins (2011) reconhecem os avanços qualitativos alcançados pela Educação Especial no Brasil, mas asseveram o caráter pragmático, instrumental e sujeito à lógica do mercado dessas políticas que, subsidiadas pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988, preconizam o *treinamento para o trabalho* e a *disposição* de normas para eliminar preconceitos e obstáculos arquitetônicos. Ora, dispor sobre algo não é o mesmo que realiza-lo, postura que vai ao encontro do modelo neoliberal de Estado mínimo, com características muito mais reguladoras e fiscalizadoras que executivas na prática social; assim como, o conceito de treinamento na sociedade contemporânea não comporta o sentido integral e universalizante da prática educativa, tal como a compreendemos neste trabalho.

De acordo com Teixeira (2011) a pedagogia histórico-crítica fundamentada em Saviani(2003) afirma que compreende o ato educativo como um processo de humanização dos indivíduos, devendo ser, portanto, consciente e intencional na atividade de produção e reprodução da humanidade histórica e coletivamente construída pelos homens, em cada indivíduo singular.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação

do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”. (DUARTE, 1993, p. 40).

O fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana para que o indivíduo possa objetivar sua própria existência. Nesse contexto, ressalta a importância do trabalho educativo e, conseqüentemente, da formação de professores.

Segundo Saviani (1996), a qualidade da formação docente, bem como da atividade educativa, dependem dos pressupostos teóricos da reflexão filosófica, como radicalidade, globalidade e visão de conjunto de um determinado fenômeno; e do conhecimento científico (SAVIANI, 1996).

Sendo assim, para a pedagogia histórico-crítica a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional.

O autor ainda ressalta o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo, pois sua importância é essencial à compreensão da realidade na qual a prática educativa se desenvolve.

Nesse sentido, se desejamos que a prática educativa seja articulada e coerente, no sentido de promover o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em seu sentido universalizante e integral (SAVIANI, 2003; TEIXEIRA, 2011), precisamos atentar para o fato de que o processo formativo é um de seus determinantes.

Capítulo II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme observamos no capítulo anterior, a educação no Brasil passa por grandes transformações nos anos 1980 e 1990, cuja reforma procura atender às orientações de organismos internacionais no sentido da erradicação do analfabetismo e da equalização social por meio da inclusão, sob o lema “Educação para todos”.

Ao analisarmos o cenário nacional brasileiro, é possível observar grande demanda em relação a uma melhor formação de docentes, caracterizada, em muitos trabalhos, atualmente, por desafios e dificuldades, tanto no âmbito das instituições que oferecem cursos de licenciatura, quanto no das instituições que recebem o aluno recém-formado.

Libâneo (2000) ressalta, em suas reflexões, as habilidades que um professor deve adquirir ao longo de sua formação. Considerando a perspectiva fundamentada em saberes e competências, o futuro professor deveria estar atento às demandas tecnológicas, a uma nova visão sobre a cultura universal e seus contextos, como condição para uma articulação entre o conteúdo da disciplina e o cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, muitas vezes, não contextualizado em sua formação.

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. A que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. (LIBÂNEO, 2000, p.13)

Nunes (2001) defende perspectiva semelhante à de Libâneo, ao compreender que a formação de professores deveria considerar questões da prática pedagógica, defendendo a inserção cotidiana dos conteúdos curriculares, uma organização além da acadêmica, que abrangesse, em síntese, a formação profissional e pessoal do docente.

Outra questão importante a ser observada, diz respeito ao processo formativo do futuro professor. Saviani (2009) aponta para o fato de que, no decorrer do curso de licenciatura, o discente recebe, muitas vezes, uma formação fragmentada em alguns aspectos, principalmente, no que se refere às dificuldades encontradas em sala de aula, na prática escolar, podendo

comprometer o desenvolvimento do trabalho educativo. O autor ainda ressalta um possível desinteresse das próprias instituições que ofertam os cursos de licenciaturas, observando uma não comunicação entre a área específica e a formação pedagógica,

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita 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”. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Nesse sentido, na formação de um licenciado em Ciências Biológicas, por exemplo, observamos que, em geral, se prioriza a formação específica, Ciências/Biologia, em detrimento da formação pedagógica. Ainda assim, muitas vezes, os conteúdos específicos são trabalhados de forma fragmentada e, o que é mais grave em nossa avaliação, é o fato de que em instituições como os Institutos Federais, nem sempre é possível contar com professores da área de formação dos conteúdos.

É necessário atentar para o fato de que a questão da qualidade da formação de professores vem sendo bastante discutida no campo das políticas educacionais para a Educação Básica, em especial, no que se refere aos fundamentos epistemológicos das reformas educacionais colocadas em prática a partir dos anos 1990 (TEIXEIRA, 2015).

Segundo Moraes (2009), a crítica presente nos documentos e discursos da reforma sobre o “perfil tradicional” de professor, compreendido como aquele que detém uma visão global, fundamentada e crítica do saber e da prática educativa, produz uma redução da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, aos saberes nascidos da experiência, que provocam o rompimento com a íntima relação entre teoria e prática no processo cognitivo.

Nesse sentido, Teixeira (2011), Moraes (2009), Facci (2004), Moraes e Torriglia (2003) entre outros, observam o esvaziamento da formação de professores nos âmbitos conceitual, teórico e filosófico, impossibilitando a compreensão, de fato, da prática educativa como prática social, resultando em consequências importantes para a formação dos educandos.

Embora documentos oficiais brasileiros expressem uma determinada preocupação com a formação docente, tendo em vista a inclusão de alunos com necessidades especiais de

educação, por exemplo, sua efetividade parece ainda não encontrar correspondência na realidade das práticas educativas desenvolvidas nos cursos superiores

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (Declaração de Salamanca, 1994)

Numa primeira aproximação, ao analisarmos os quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertados no IFSULDEMINAS³, verificamos a existência da disciplina de LIBRAS, com uma carga horária entre trinta e três horas (33h) e quarenta e cinco horas (45h) e concentrada no último período dos cursos, sendo que no campus Machado a disciplina é ofertada a distância; as matrizes curriculares do Campus Inconfidentes e Muzambinho possuem uma disciplina intitulada Educação Inclusiva com carga horária de trinta e três horas e vinte minutos (33h e 20m) e quarenta e cinco horas (45h), respectivamente; Poços de Caldas tem uma disciplina intitulada Práticas de ensino para alunos com necessidades especiais com carga horária de quarenta horas (40h) (Anexo I).

A surdez, portanto, é o único tema abordado com especificidade, nos currículos dos cursos de licenciatura, certamente, em decorrência de sua obrigatoriedade expressa na legislação educacional brasileira, particularmente, nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015).

§ 2° Os cursos de formação deverão garantir nos currículos e conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e

³ Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas são ofertados nos seguintes *campi* do IFSULDEMINAS: Inconfidentes, Muzambinho, Machado e Poços de Caldas.

metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Capítulo V, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

A legislação nacional ampara os alunos com todos tipos de necessidades educacionais, assegurando que exista uma “educação de qualidade para todos”. Está previsto na resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Segundo Castro e Pimentel (2009), a tentativa de uma inclusão apenas para dizer que a escola atende alunos com necessidades específicas, é uma inversão do que se deseja em uma educação inclusiva. Vemos claramente o importante papel do docente, com uma ampla visão de necessidades especiais de educação, na formulação e adaptação curricular, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Glat, Santos, Souza e Xavier (2006) afirmam que no Brasil a formação de professores ainda segue um modelo inadequado para dar conta de uma educação efetivamente inclusiva, a despeito de os alunos serem incluídos e de modo bastante precarizado. Por outro lado, os autores advertem que o fato de uma matriz curricular apresentar uma disciplina com conteúdos sobre necessidades especiais de educação sem tempo ou condições para aprofundamento sobre a compreensão da criança, suas potencialidade e individualidades pode acabar contribuindo com a manutenção de práticas excludentes no interior da escola.

Capítulo III

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Responderam ao questionário 13 estudantes de diferentes períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes. A seleção se deu de forma aleatória, contando com a disponibilidade dos interessados em participar da pesquisa, desde que já tivessem cursado a disciplina de Educação Inclusiva ofertada no 8º período do curso. Importante observar que apenas treze alunos participaram da pesquisa. Isso se deve a dois fatores: o alto o índice de reprovação, gerando acúmulo de dependências; e a evasão/abandono do curso.

Para a realização dessa pesquisa, nos propusemos a desenvolver um estudo de caráter exploratório, que contou com a

1. Elaboração e aplicação de questionário;
2. Análise qualitativa dos dados obtidos.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, iniciado no segundo semestre do ano de 2010, está vinculado à Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais e estabelece em seu Artigo 7º a oferta de “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (BRASIL, 2008).

A Lei ainda determina que 20% das vagas ofertadas pelos Institutos sejam destinadas aos cursos de licenciatura. Entretanto, o IFSULDEMINAS ainda não atende à essa porcentagem e vem procurando alcança-la por meio da oferta de cursos de licenciatura na modalidade de educação à distância.

A Licenciatura em Ciências Biológicas, com duração de 4 anos, fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001). Encontra-se organizada em módulo semestrais, compreendendo seis núcleos de conhecimento:

Fundamentos Educacionais; Fundamentos Filosóficos e Sociais; Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra. A disciplina de Educação Inclusiva vincula-se ao núcleo dos Fundamentos Educacionais⁴.

Conforme destacado no estudo em andamento, intitulado: “A evasão dos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal, Campus Inconfidentes, Sul de Minas Gerais”, realizado por Márcia Moreira da Silva, aluna do curso de licenciatura, sob a orientação do professor Nilton Souto, esse fenômeno encontra-se associado ao perfil dos alunos como, a maioria são trabalhadores; as dificuldades com disciplinas, principalmente, da área específica de conhecimento; o desinteresse pela docência; entre outros aspectos que resultam na desistência ou no prolongamento do tempo para a conclusão do curso.

O que dizem os questionários sobre a percepção dos alunos em relação à disciplina de educação?

O questionário segue roteiro estruturado pelo pesquisador com 5 questões: três abertas sobre o tema formação para a docência e educação inclusiva, e duas de múltipla escolha, por meio das quais buscamos conhecer o perfil dos estudantes⁵ (MARCONI e LAKATOS, 2010). Dos treze alunos que responderam ao questionário, sete são do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre 21 e 49 anos. A primeira questão observa o envolvimento do estudante com alguma atividade acadêmico-científica ou de prática pedagógica como, estágio supervisionado, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), monitoria etc. Oito alunos afirmam participar de alguma atividade; Cinco responderam que não participam. Dentre os que participam, destacam-se projetos de iniciação científica para a elaboração do TCC e os estágios obrigatório e não obrigatório. Os alunos que responderam *não*, observaram já terem participado de estágios obrigatórios e outras atividades acadêmicas, dentre as quais se destaca o PIBID. A segunda questão, pretendia observar a expectativa dos participantes em relação à docência. Apenas 2 alunos (A) apontaram interesse pela docência na Educação Básica. Nove(B) afirmam ter interesse pela docência no ensino superior; um manifestou interesse por atuar nos dois seguimentos; e dois (C) alunos pretendem atuar na

⁴ No momento da realização da pesquisa os cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, passaram por reformulação devido às novas diretrizes aprovadas em 2015, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

⁵ O questionário utilizado para essa pesquisa encontra-se nos anexos desse trabalho (ANEXO II)

área de Ciências Biológicas, sem vínculo com a docência, Nenhum aluno (D) assinalou a opção de pretender atuar como docente e nem na área específica de Ciências Biológicas.

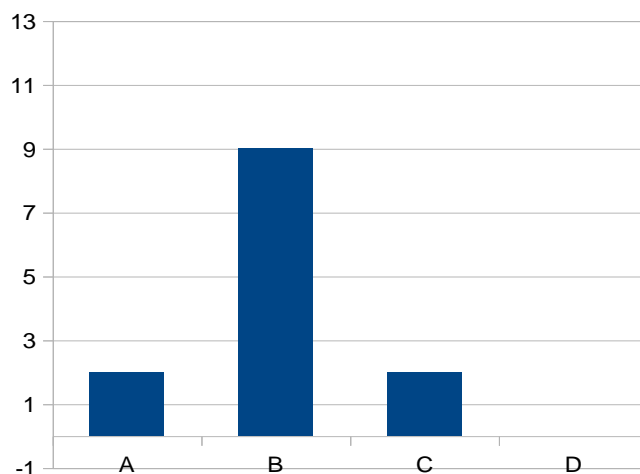


Gráfico 1 Expectativa dos estudantes em relação à docência

No que se referem à questão que aborda a percepção dos alunos em relação à disciplina de Educação Inclusiva no curso de licenciatura, seis estudantes assinalaram que a disciplina foi regular. O que há de comum nas respostas é a justificativa de que teria sido abordado apenas um tipo de inclusão nas discussões: a de deficientes auditivos, conforme podemos ver na fala de dois dos estudantes que responderam ao questionário:

Estudante A

“Achei que a disciplina abordou especificamente um só tipo de inclusão a de pessoas surdas. Faltaram leituras e discussões sobre o tema”.

Estudante B:

“Acredito que a disciplina de educação inclusiva poderia ter abordado mais situações de inclusão e não somente os deficientes auditivos. Poderíamos ter explorado outras deficiências como as cognitivas e o autismo, por exemplo.”

Há que se considerar que a disciplina de educação inclusiva, ofertada no 2º semestre de 2015 teve uma particularidade. Devido à dificuldade institucional de contratação de docente substituto para algumas disciplinas da área de educação, boa parte das mesmas, não foram oferecidas e a de educação inclusiva foi atribuída ao docente de Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da instituição. O que, em certa medida, explica a ênfase da disciplina na inclusão de deficientes auditivos, aspecto destacado em todas as falas dos estudantes que responderam ao questionário.

Sobre a mesma questão, cinco estudantes responderam que a abordagem foi boa, descreveram a dificuldade em se estudar o tema com uma carga horária considerada reduzida. Com relação ao docente, os estudantes afirmaram que a experiência superou as expectativas, especialmente, considerando o início tardio da disciplina.

Um dos estudantes considerou como equivocada a abordagem da disciplina, justamente por ter debatido exclusivamente a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, considerando como justificativa a formação do docente.

Apenas um estudante considerou a abordagem como ótima, explicando que a disciplina foi esclarecedora e que levou à reflexão sobre vivências e experiências dos portadores de deficiências em seu cotidiano.

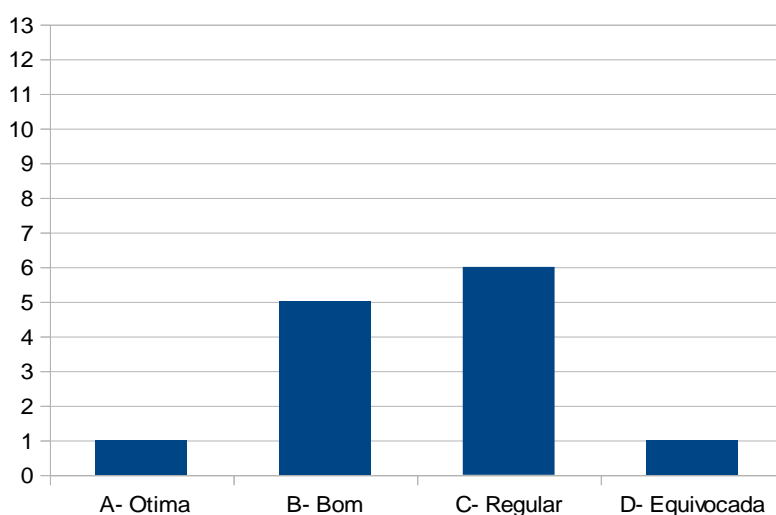


Gráfico 2 Avaliação sobre a abordagem do conteúdo da disciplina de educação inclusiva

Com relação à questão sobre o tratamento da educação inclusiva em outras disciplinas, nove estudantes responderam que sim, outras disciplinas abordam a questão de maneira breve

ou sem maiores aprofundamentos. As disciplinas mais citadas foram: História da Educação, Estágio Supervisionado, Didática, Sociologia, LIBRAS, Política e Organização da Educação Brasileira, relacionados ao núcleo de fundamentos.

A quinta e última questão, perguntava aos estudantes sobre sentirem-se preparados para atuar em salas de aula com alunos portadores de necessidades especiais, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento intelectual e acadêmico. Onze estudantes responderam **não** à questão.

Os dois indivíduos que responderam *sim*, esclareceram que se sentem preparados pelas instruções fornecidas durante a graduação, manifestando desejo pessoal por esta experiência.

Estudante C:

“Sim. O trabalho individual com um aluno especial seria uma prática enriquecedora para minha evolução pessoal, de maneira humanitária. Todo aluno pode aprender” (grifo nosso).

Claro que o trabalho educativo com pessoas portadoras de necessidades especiais de educação depende desse compromisso com as possibilidades de aprendizagem que todos os indivíduos possuem, para além de suas limitações. Entretanto, não podemos deixar de observar na fala de um dos alunos que afirmam sentirem-se preparados para tal desafio, uma perspectiva de *assistência humanitária* aos deficientes, quando o desejável é o compromisso político e a competência profissional para a promoção da formação de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Essa questão é discutida por Mazzotta (2011) ao apontar essa mesma postura assistencialista, nos discursos de educadores e legisladores brasileiros, que acaba por culminar em abordagens metodológicas reducionistas para essa modalidade de educação.

Os estudantes que responderam não, consideram insuficiente o tempo de formação na licenciatura para lidar com a diversidade de possibilidades de trabalho com as diferentes necessidades especiais de educação, ressaltando a necessidade de aprofundamento em cursos de especialização na área e a própria experiência com a docência para melhorar seus conhecimentos.

Considerações Finais

Os resultados da aplicação do questionário, especialmente no que se refere às questões 3 e 5, revelam o quanto a formação de professores no âmbito de educação inclusiva ainda se encontra fragmentada e minimizada em suas possibilidades de discussão e de reflexão, comprometendo práticas educativas humanizadoras e universalizantes junto aos alunos portadores de necessidades especiais de educação.

Cumpramos ressaltar que o trabalho educativo, do qual depende uma formação sólida e articulada do professor, não é suficiente para a superação de práticas sociais excludentes, próprias da sociedade capitalista. Também não estamos defendendo ingenuamente que a escola é capaz de resolver esses e outros problemas sociais tendo em vista uma equalização das diferenças que permeiam nossa sociedade. Conforme advertem Carvalho e Martins (2011): “a natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária e, sendo assim, a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema.” (p 24).

Nos apoiamos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica que afirma ser a escola um espaço também de resistência e, por esse motivo, ainda que determinada pelas práticas sociais vigentes, também age sobre o determinante (SAVIANI, 1993).

Nosso posicionamento incide, portanto, na defesa de uma escola pública de qualidade, para **todos os indivíduos, indistintamente!** E, no que se refere à educação de pessoas com necessidades especiais de educação, defendemos uma pedagogia comprometida com as possibilidades de promoção do desenvolvimento intelectual e humano dos indivíduos que dela precisam, por meio de um trabalho educativo sustentado por formação sólida e ciente das condições concretas de seu desenvolvimento, tendo em vista a superação dos limites impostos à sua realização, assim como da exclusão existente e cultivada no interior das próprias escolas e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Inconfidentes, Minas Gerais. Ano 2014.

BRASIL. IFSULDEMINAS, Campus Machado. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Machado, Minas Gerais. Ano 2012.

BRASIL. IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Muzambinho, Minas Gerais. Ano 2013.

BRASIL. IFSULDEMINAS, Campus Poços de Caldas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Poços de Caldas, Minas Gerais. Ano 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Par. CNE/CES 1.301. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Brasília: CNE/CES, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Par. CNE/CES 1.301. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas**. Brasília: CNE/CES, 2001.

CARVALHO, Saulo R. de; MARTINS, Lígia M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e a medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 17-36.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; PIMENTEL, Susana Couto. **Síndrome de Down**: desafios e perspectivas na inclusão escolar. Educação inclusiva, deficiência e contexto social. Salvador: EDUFBA, p. 308, 2009.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012. Junqueira & Marin Editores. Livro 1 – p.000039. Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/download/file/fid/1116>> Acesso em: 08 dez. 2016.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana *et al.* Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Texto publicado nos Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Realizado nos dias, v. 23, 2006.

KOCHHANN, Andréa; OMELLI, Cristina; PINTO, Umberto Andrade. **A prática Interdisciplinar na Formação de Professor**: uma necessidade paradigmática. 2007.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez, 2000.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, E. M. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.) **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e a medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 91-132.

MORAES, Maria Célia M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

NUNES, Célia M. F. **Saberes docentes e formação de professores:** Um breve panorama da pesquisa brasileira. Professora assistente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: cadu@feop.com.br -Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

SALAMANCA, Declaração. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, p. 145-155, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, Lidiane. **A Centralidade do Conceito de Conhecimento Tácito nas Políticas de Formação de Professores:** análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 159f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

ANEXO I

EMENTA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS

Campus Inconfidentes

Tabela 52: Disciplina - Libras

Nome da Disciplina:	Libras		
Período:	8º	Carga Horária:	33h20
A inclusão escolar do aluno com necessidades específicas. Aspectos da educação de surdos. Conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Noções linguísticas de libras: parâmetros, classificadores e intensificadores do discurso. Teoria da tradução e interpretação.			
Bibliografia Básica:			
[1] ALMEIDA, E. C. <i>et al.</i> Atividades ilustradas em sinais de Libras . Rio de Janeiro: Revinter, 2004.			
[2] FAULSTICH, E. L.J., <i>et al.</i> Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica . Vol. 1 e 2, Brasília: MEC, 2004.			
[3] PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental . Campinas-SP: Autores Associados, 2001. Coleção Educação Contemporânea.			
Bibliografia Complementar:			
[1] QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa . Brasília: SEE, 2004.			
[2] MACHADO, A. M. Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação . 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.			
[3] MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais . São Paulo: Artmed, 2003.			
[4] STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.			
[5] WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva . 2.ed..Rio de Janeiro: WVA, 2000.			

Tabela 49: Disciplina - Educação Inclusiva

Nome da Disciplina:	Educação Inclusiva		
Período:	8º	Carga Horária:	33h20
Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorizar as diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao			

Organização Curricular

currículo. Adaptações curriculares .Tecnologia Assistiva. Estratégias pedagógicas de valorização da diversidade.
Bibliografia Básica:
[1] BRASIL. Declaração de Salamanca . Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
[2] FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB . Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
[3] FERNANDES, E. Educação para todos- saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. Revista Benjamin Constant , no 14, ano 5. Rio de Janeiro: MEC, 3-10, 1999.
Bibliografia Complementar:
[1] BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica . Disponível no site www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf , acessado em agosto/2004
[2] GLAT, R. A integração social do portador de deficiência: uma reflexão . Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.
[3] FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão , Brasília: MEC/SEESP, vol.I, no 1, 2005 (no prelo).
[4] MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais . Porto Alegre: Artmed Editora, 2003
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano Nacional de Educação . Disponível no site www.pedagogiaemfoco.pro.br/10172_01.htm , acessado em agosto/2004
[5] NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração . vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002.
[6] OLIVEIRA, E. da S. G. Adaptações Curriculares . Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva , acessado em agosto/2005
[7] REILY, L. H. Escola inclusiva: linguagem e mediação . Campinas, SP: Papyrus, 2004.
[8] STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores . Porto Alegre: Artmed, 1999.
[9] _____ Ensino Fundamental: Currículo e Inclusão. Surdez e Universo Educacional . Anais do IV Congresso Internacional e X Seminário Nacional. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2005 (no prelo).

Campus Machado

Componente Curricular: LIBRAS (EAD)
Carga horária: 32
Ementa: Introdução à Libras: alfabeto manual e vocabulário. Parâmetros e estrutura gramatical próprios da Língua Brasileira de Sinais. Compreensão e interpretação de diálogos e narrativas. Libras Tátil. Pesquisa sobre a Cultura Surda. Legislação referente à Libras e à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.
Bibliografia básica: CAPOVILA, Fernando César. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue . 3.ed. São Paulo: EDUSP. 2008. ISBN: 8531406692 FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto . 8.ed. Rio de Janeiro: WalPrint. 2007. ISBN: 85-99091-01-8 SANTANA, Ana Paula. Surdez e Linguagem . Plexus. 2007.
Bibliografia Complementar: MEC: SEESP, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; BR. O TRADUTOR E O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA . 2ª ed. BRASÍLIA EDITORA GRÁFICA : GRÁFICA, 2007. ISBN: 978-85-60331-11-6. MACHADO, Lourdes Marcelino. A Educação Inclusiva na Legislação do Ensino . Lourdes Marcelino Ma. 2007. ISBN: 8560109021 PEREIRA, Rachel de Carvalho. Surdez. Aquisição de Linguagem e Inclusão social . Revinter. 2008. ISBN: 8537201456 ROLDÃO, Maria do Céu. Transversalidade em Educação e em Saúde . São Paulo: Porto. 2007 ISBN: 9720347392 SEGALA, Suely Ramalho. ABC em Libras . São Paulo; Panda Books. 2009. ISBN: 8578880021 8524911581

Língua Brasileira de Sinais – Libras CH:40

Ementa:

Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Lingüísticos da Libras.

Bibliografia Básica:

BARBOZA, H. H. e MELLO, A.C.P. T. *O surdo, este desconhecido*. Rio de Janeiro, Folha Carioca, 1997.

FELIPE, Tanya. LIBRAS em contexto: curso básico (livro do estudante). 2.ed. ver. MEC/SEESP/FNDE. Vol I e II. Kit: livro e fitas de vídeo.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24/04/2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

GADOTTI, M. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik, tradução de Adelaide La G. Resende. (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília:

Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In Revista Educação e Realidade: Cultura, mídia e educação. V 22, no. 3, jul-dez 1992.

Campus Poços de Caldas

Disciplina: LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Carga horária horas / aula: 40	CH Horas: 34
Período: 8º	
EMENTA: Línguas de Sinais e minoria linguística. As diferentes línguas de sinais. Status da língua de sinais no Brasil. Cultura surda. Organização linguística da LIBRAS para usos informais e cotidianos: vocabulário. Morfologia, sintaxe e semântica. A expressão corporal como elemento linguístico	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
GESSER, A. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009. THOMA, A.S.; LOPES, M.C. (Org). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Língua d sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
ALMEIDA, E.C. et al. Atividades ilustradas em sinais da LIBRAS. Rio de Janeiro: Revinter: 2004. CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. Dicionário virtual de apoio. Disponível em: < http://www.acessobrasil.org.br/libras/ > Dicionário virtual de apoio. Disponível em: < http://www.dicionariolibras.com.br/ > PIMENTA, N. Números na língua de sinais brasileira. Rio de Janeiro: LSB Vídeo. DVD	

Disciplina: PRÁTICAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	
Carga horária horas / aula: 40	CH Horas: 34
Período: 7º	
EMENTA: Educação Especial: conceitos e práticas. O aluno com necessidades educacionais especiais. Estrutura e Funcionamento da Educação Especial. Modalidades de Atendimento na Educação Especial. Salas de Recurso. Deficiência Mental. Deficiência Visual. Surdez. Deficiência Física. Superdotação/Altas Habilidades. Educação Inclusiva. A Escola de qualidade para todos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
BEYER, H. O. Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Belo Horizonte: Mediação, 2004. PADILHA, A. M. Práticas Pedagógicas na Educação Especial. São Paulo: Aut. Assoc., 2005.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. FREITAS, S. N. (Org). Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: A Ousadia de Rever Conceitos e Práticas. Santa Maria: UFSM, 2006. 280 p. MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. PERRENOUD, P. A pedagogia nas escolas das diferenças: Fragmentos de uma sociedade do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001. SALVADOR, C. C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. São Paulo: Artmed, 2005.	

Educação inclusiva CH:45

Ementa:

Histórico da Educação Especial. Legislação e Políticas Públicas e não Públicas em educação especial: a integração da com necessidades especiais na sociedade, na escola e no trabalho. Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação especial. Prevenção, intervenção e acompanhamento precoce. Necessidades educacionais especiais e a intervenção pedagógica. Estudo da organização e estrutura de currículos e conteúdos programáticos utilizados na educação especial. Administrando a diversidade e aplicabilidade.

Bibliografia Básica:

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PADILHA, Ana Maria. *Praticas Pedagogicas na Educaçao Especial*. São Paulo: Ed. Aut. Assoc, 2005.

SALVADOR, César Coll; MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. São Paulo: ARTMED, 2005.

Bibliografia Complementar:

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Belo Horizonte: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. 158p.

GONZÁLES, E. (Colab.). *Necessidades Educacionais Específicas, Intervenção Psicoeducacional*: Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: http://ares.bvirtual.com.br/editions/790-necessidades-educacionais-especificas.dp?search_id=3392405&search_results_type=Edition Acesso em: 02. mar. 2010

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão escolar: o que é? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Licenciatura em Ciências Biológicas- IFSULDEMINAS

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS- CAMPUS INCONFIDENTES.

Eu, _____, RG _____
_____residente_____

_____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Benedita Costa Tobias, estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Câmpus Inconfidentes, sob orientação da Prof.Dra Lidiane Teixeira.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é aprofundar o estudo sobre o fenômeno da educação inclusiva no Brasil observando sua evolução teórico-conceitual nos documentos de política educacional, bem como suas implicações para a formação de professores, a partir das percepções de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes.

2 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

3 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;

4 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

5 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Juliana Benedita Costa Tobias, sempre que julgar necessário, pelo telefone 035 999660381;

6 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Inconfidentes, ____ de _____ de 2016.

Voluntário(a)

JULIANA BENEDITA COSTA TOBIAS.

ANEXO III
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Sexo:

Idade:

Período do curso:

1) Você realiza alguma atividade acadêmico-científica ou de prática pedagógica nesse momento de sua formação, como estágio supervisionado, monitoria, Pibid, projeto de iniciação em pesquisa etc? Em caso afirmativo, por favor, identifique?

2) Qual sua expectativa em relação à atividade docente?

Gostaria de atuar como professor da educação básica.

Gostaria de atuar como professor pesquisador em cursos superiores.

Gostaria de atuar na área de Ciências Biológicas sem vínculo com a docência.

Não pretendo ser professor e não gostaria de atuar na área de Ciências Biológicas.

3) Com base em sua experiência como aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como você avalia a abordagem do conteúdo da disciplina de educação inclusiva?

Ótima

boa

regular

equivocada

Explique.

4) O tema da educação inclusiva é abordado em outras disciplinas do curso? Em caso afirmativo, quais?

5) Você se sente preparado para atuar em uma sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais de educação, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento intelectual e acadêmico? Explique.
