



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
CLEIDINEI SANTOS EVERTON CRUZ

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE COMPUTAÇÃO DA
UFPA-CASTANHAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Castanhal – Pará

2017

CLEIDINEI SANTOS EVERTON CRUZ

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE COMPUTAÇÃO DA
UFPA-CASTANHAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador (a): Raphaella Duarte Cavalcante Lopes

Castanhal – Pará

2017

CLEIDINEI SANTOS EVERTON CRUZ

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE COMPUTAÇÃO DA
UFPA-CASTANHAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da professora Ms. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes.

Banca examinadora:

Prof^a. Ms. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes (UFPA / Orientadora)

Prof^a. Dr. Maély Ferreira Holanda Ramos (UFPA)

Prof^a. Ms. Silvany Risuenho Brasil (UNAMA)

Castanhal, 31 de outubro de 2017

Dedico este trabalho a todas os professores que incansavelmente acreditam e lutam por uma educação de qualidade com vistas a mudanças no cenário social, político e econômico deste País.

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais um ciclo da minha vida que está se fechando hoje, trago presente as pessoas que deram início a esta história no ano de 1982, Joana e Elsenito (*in memoriam*), meus pais! Na pessoa deles estendo meu agradecimento a todos os meus familiares que acreditaram na minha capacidade de ir além de onde me encontrava.

Aos amigos e colegas da turma Pedagogia 2013 que aqui seria injusto citar nomes, mas dizer a todos que se este trabalho chega a sua reta final é porque tive o apoio de todos em todos os momentos.

Agradeço imensamente à Professora Raphaella, por ter sido minha orientadora e por ter se permitido os desdobramentos dessa orientação irem para outros aspectos da vida! Obrigada, professora Raphaella por ter sido um vendaval que destruiu falsas ideias e me ajudou a ser uma mulher melhor, capaz de fazer minhas escolhas pautadas no que me faz feliz.

À professora Débora Alfaia, que sempre foi inspiração para minha vida profissional! Todas as vezes que a encontrava, pensava: Como pode alguém ter tanto conhecimento e sempre estar disposta a compartilhá-los?

À Universidade Federal do Pará do Campus de Castanhal, por ter me acolhido, e me dado as ferramentas das quais dispunha para que eu pudesse me tornar a Pedagoga que sou hoje. O que aqui aprendi, comigo irá até o final de minha jornada!

A reflexão dos professores sobre sua prática docente é um aspecto imprescindível para a melhoria do ensino e conseqüentemente da aprendizagem.

(PRIETO, 2006, p. 177)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo caracterizar a formação dos docentes para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial da faculdade de computação do Campus da Universidade Federal do Pará localizado na cidade de Castanhal. O alegado estudo apresenta uma abordagem quantitativa-qualitativa, e utiliza como instrumento de coleta de dados o questionário, que contém seis categorias. Participaram da pesquisa 14 professores que se encontravam atuando na faculdade de computação do Campus de Castanhal. Os participantes eram sete do sexo feminino, e sete do sexo masculino, com faixa etária de 23 a 45 anos de idade, sendo que quatro trabalhando em regime substituto e 10 são efetivos. Os resultados deste estudo constataram que todos os docentes possuíam formação em nível superior exigida para este cargo, sendo 13 docentes com grau de mestrado, destes, nove com grau de doutorado, um realizava especialização com conclusão prevista para o ano de 2017. Os resultados evidenciaram ainda que todos os professores em sua formação inicial não tiveram nenhuma disciplina em sua grade curricular acerca da inclusão de pessoas com deficiência, a maioria dos professores já havia atuado com alunos público-alvo da Educação Especial e a deficiência com mais frequência foi a física. Todos os professores se mostraram interessados em receber formação e a solicitação maior foi para uma formação prática para lidar e adaptar material para alunos cegos, surdos e TGD's. Diante do exposto, percebe-se que os docentes acreditam e querem realizar a inclusão de pessoas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial no ensino superior, mas para isso precisam de formação que os possibilite tal realização.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de professores; Educação Superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AHSD - Altas Habilidades /Superdotação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CLT - Consolidação das Leis trabalhistas
CEBRAN –Central de Biotecnologia e Reprodução Animal
CEMEC – Centro Multidisciplinar de Educação Continuada
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno
DOU – Diário Oficial da União
FACOMP - Faculdade de Educação
GEIRA – Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica
GEPLISES- Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais e Educação de Surdos
IBC - Instituto Benjamim Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
LAccess – Laboratório de Acessibilidade
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEPASB - Núcleo de Pesquisa Avançada acerca da Síndrome de Burnout
ONU- Declaração Universal dos Direitos Humanos
PcD - Pessoa com deficiência
PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFPA – Universidade Federal do Pará
SENAC – Serviço Nacional do Comercio
SENAI - Serviço Nacional da Indústria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de aluno com Deficiência por Faculdade.....	45
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos público-alvo da Educação Especial com quem os professores já haviam atuado.....	49
Figura 2: Como o professor foi informado de que teria um aluno público-alvo da Educação Especial em uma de suas turmas	51
Figura 3: Nível de conhecimento docente sobre a inclusão dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação	52
Figura 4: Locais em que os professores buscavam informações sobre a Educação Especial	55
Figura 5: Sugestão de temas a serem abordados em formações sobre a Educação Especial	57
Figura 6: Forma de organização escolhida pelos professores para a realização das formações em Educação Especial	58
Figura 7: Metodologia escolhida pelos professores para realização das formações em Educação Especial.....	60
Figura 8 e 9: Dias da semana e os turnos escolhidos pelos professores para realizar formação na área da Educação Especial.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	14
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
3 FORMAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE DE COMPUTAÇÃO DA UFPA EM CASTANHAL	42
3.1 METODOLOGIA.....	42
3.1.1 Participantes	43
3.1.2 Ambiente	43
3.1.3 Procedimentos.....	44
3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXO I – PARECER DO COMITE DE ÉTICA	69
ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO.....	74
ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	76

INTRODUÇÃO

No ano de 2013, ao ingressar na Universidade Federal do Pará (UFPA), vislumbrei um mundo de oportunidades e a possibilidade de escolha sobre que caminho trilhar neste período de quatro anos e meio da minha graduação em Pedagogia.

Minha primeira disciplina foi um divisor de águas na vida acadêmica, pois a professora que a ministrou tornou-se para mim referência em pesquisa e extensão. Esta professora, chamada Raphaella Lopes, inspirou-me ao mundo da pesquisa, ao me apresentar o Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA).

Foi no contato com este grupo que dei início aos meus estudos sobre Educação Especial e decidi que iria investigar esta temática. No primeiro semestre do ano de 2015, tive a feliz oportunidade de tornar-me bolsista de monitoria na disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva. Este tempo de bolsista, que por motivos pessoais durou apenas três meses, foi-me rico de oportunidades de crescimento, pois participei de muitas formações ofertadas pelo grupo GEIRA.

A experiência no grupo de pesquisa GEIRA me permitiu conhecer as discussões pertinentes à temática da Educação Especial que teve início no Brasil ainda no período do Império, onde foram criadas duas instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atualmente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro (MAZZOTA, 2011).

No século XX, a educação passa a ser tratada como direito das pessoas com deficiência, pois segundo a Constituição Brasileira, no artigo 205, todos têm direitos iguais perante a lei (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a educação escolar foi abrindo suas portas para acolher a todos, inclusive as pessoas que sempre foram segregadas por terem deficiência.

Ao realizar a inclusão, é possível combater as discriminações e exclusões existentes em nossa sociedade, onde existem grupos com desvantagens no que se refere à condição intelectual, física, emocional, linguística, cultural, étnica, social ou outras (UNESCO, 1994).

O ato de incluir é um desafio que precisa ser superado com um conjunto de transformações que deve ser desenvolvido na “esfera Municipal, Estadual e Federal” (BRASIL, 2001). Neste conjunto de mudanças, encontra-se a formação docente, que deve

preparar o professor para atuar junto a estes sujeitos que sempre foram colocados a margem da sociedade por serem vistos ou tratados como incapazes.

O tema da Educação Especial proposto nesta pesquisa, tem sido tratado com muita importância no cenário educacional, haja vista que, com relação à Educação Especial, o Brasil vem construindo toda uma política de atendimento a estas pessoas. Neste sentido, este estudo contribui com a sociedade por apresentar uma temática que cada vez mais precisa ser discutida em todas as esferas da educação, neste caso no ensino superior, lugar este que, por vezes, torna-se intocável por ser a última instância de ensino no País.

Face ao exposto, buscou-se investigar: Qual a formação dos docentes da Faculdade de Computação para inclusão de alunos da Educação Especial do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará? E para se responder a este questionamento, o estudo objetivou caracterizar a formação docente para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Faculdade de Computação do Campus de Castanhal, delineando os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a atuação dos docentes junto aos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Diferenciar o nível de conhecimento dos docentes acerca do público-alvo da Educação Especial;
- Averiguar a participação dos docentes em cursos da área de Educação Especial;
- Indagar a disponibilidade dos docentes para receberem formação na temática de Educação Especial, bem como quais temas, dias e horários da semana;

Para tanto, este trabalho está dividido em três seções: 1 Breve Trajetória da Educação Especial no cenário da Educação brasileira; 2 Formação de Professores em Educação Especial; 3 Formação docente na Faculdade de Computação da UFPA em Castanhal;

Na primeira seção, intitulada “**Breve Trajetória da Educação Especial no cenário da Educação brasileira**”, apresenta-se a trajetória da educação no Brasil iniciada pelos padres Jesuítas e os primeiros marcos históricos de atendimento às pessoas com deficiência no país. Para tratar desta seção, utilizou-se a literatura: Ghiraldelli Junior (2000), Lopes (2000), Martins e Alencar (2011), Mazzota (2011), Mendes (2010), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Oliveira e Souza (2011), Piletti e Piletti (2009), Saviani (2009) e Vidal (2013).

Utilizaram-se também os aportes legais: Constituição Federal Brasileira (1988), Declaração Mundial dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

Lei nº 9.394 de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) e Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Na segunda seção, tem-se a **“Formação de professores em Educação Especial”**, apresentando o contexto histórico em que se foi delineada a formação de professores na área de Educação Especial e da sua importância para realização de um trabalho pedagógico inclusivo com maior qualidade.

Para esta seção, utilizou-se a literatura: Cunha (2009), Duarte et al (2013), Falcão et al (2008), Martins e Alencar (2011), Mazzota (1982), Moreira (2004), Nóvoa (2012), Oliveira e Souza (2001), Procópio et al (2010), Saviani (2011), Saviani (2009), Silvia, Cymrot, D’Antino (2012), Tardif (2013), Tavares e Krug (2003), Vilela Ribeiro e Benite (2010), Ramos (2015). Utilizou-se ainda dos documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Brasil (1996), Brasil (2001), Brasil (2002), Brasil (2008), Brasil (2013), Brasil (2015).

A última seção, intitulada **“Formação Docente na Faculdade de Computação da UFPA em Castanhal”**, apresentará a metodologia utilizada para este estudo que se utilizou das seguintes literaturas: Richardson (1989), Oliveira (2008), Minayo e Sanches (1993), Severino (2007), Fachim (2005), Gerhardt e Silveira (2009).

Em seguida, apresentar-se-ão os resultados encontrados neste estudo, bem como as discussões realizadas com a literatura e com os documentos legais.

A seguir, têm-se as considerações finais, onde se retomarão os objetivos específicos estabelecidos para este estudo, bem como a que resultados se chegou e, por fim, a recomendação de novas pesquisas para aprofundar o que neste estudo não foi contemplado com relação à formação de professores para inclusão de alunos da Educação Especial no ensino superior.

1 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação no Brasil, de acordo com Lopes (2000), está relacionada com a chegada dos padres Jesuítas no ano de 1549, quando fundam sua primeira escola em Salvador no Estado da Bahia.

A vinda e permanência dos padres católicos às terras brasileiras instaura um marco na história da educação no Brasil e, ao mesmo tempo, justifica-se pela necessidade de aumentar o número de fiéis da igreja católica nas novas terras conquistadas pela coroa Portuguesa. No contato dos religiosos com o povo que aqui já residia, foi percebido que esses mesmos indivíduos não tinham o conhecimento de leitura e se utilizavam de uma linguagem diferente da usada pelos religiosos, o que levou à necessidade de um pedagógico, no sentido de ensinar os indígenas a ler e a escrever (LOPES, 2000).

Segundo Lopes (2000), após 21 anos da chegada dos irmãos jesuítas ao Brasil e da instalação do primeiro colégio em Salvador – Bahia, no ano de 1570, os mesmos já haviam instituído cinco escolas localizadas em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga.

O sucesso pedagógico dos padres Jesuítas está fundamentado na *Ratio Studiorum*, uma espécie de manual dos estudos contendo métodos para se ensinar a ler e escrever. Em 1759, quando os Jesuítas foram expulsos de todas as colônias existentes no Brasil por decisão de Sebastiao Jose de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal, tem-se uma ruptura com o modelo de ensino jesuítico já instaurado e inicia-se um processo de descentralização da educação a serviço da igreja católica para uma educação voltada aos interesses do estado. Com este objetivo, Pombal instaura as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que se caracterizavam por aulas isoladas e autônomas, tendo apenas um único professor e uma aula não tinha nenhum tipo de articulação com a outra (LOPES, 2000).

Segundo Ghiraldelli Junior (2000), a função pedagógica neste período vivia uma realidade de muita carência, pois os professores eram mal preparados e mal pagos para o exercício da função. Os professores eram nomeados por indicação ou sob acordos instituídos por bispos, e uma vez que o professor era indicado para aulas régias, ele se tornava proprietário vitalício dessas aulas. Dentre os destaques desse período, tem-se a criação de um curso de estudos literários e teológicos no Rio de Janeiro em julho de 1776, o seminário na

cidade de Olinda, instituído por Dom Azeredo Coutinho, na época, governador de Pernambuco.

A decisão de Pombal em expulsar os irmãos Jesuítas resultou numa desestruturação da educação no início do século XIX, pois tudo o que se propunha em realizar não se aproximava da organização de ensino realizada pelos padres católicos. Essa desestruturação passou por mudanças com a chegada da família real ao Brasil no ano de 1808, quando D. João VI se instala no Rio de Janeiro, o Brasil torna-se sede do reino de Portugal (PILETTI; PILETTI, 2009).

Muitos foram os acontecimentos que contribuíram para que estas mudanças se realizassem neste período, a começar pela abertura dos Portos às nações amigas, o primeiro jornal em língua portuguesa impresso em Londres a circular no Brasil, criação de uma escola para aprendizado das línguas portuguesa e francesa, aritmética, retórica, pintura e desenho, cria-se também a academia de Marinha, no Rio de Janeiro em 1810 (LOPES, 2000).

Em 1812, tem-se a criação do curso de agricultura na Bahia, criação da escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros no Estado de Minas Gerais e tem-se ainda a criação de um laboratório de química no Rio de Janeiro. Em 1814, tem-se a primeira biblioteca pública e cria-se o curso de agricultura no Rio de Janeiro. No ano de 1822, o Brasil inicia seu processo de independência de Portugal e a educação está em declínio total, e em 1823 surgiram os professores de remendo, que consistia em treinar um aluno para que este pudesse ensinar um grupo de dez alunos em substituição ao professor (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Em 1824, ano em que se promulgou a primeira Constituição Brasileira, a educação brasileira não passou por mudanças significativas. No ano de 1826, foi decretada a instituição de quatro graus de instrução no País: Pedagogias (Escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias e, mais tarde, no ano de 1827, um projeto de lei propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilarejos, exames para seleção de professores, para nomeação e a criação de escolas para meninas (SAVIANI, 2009).

Em 1880, o Ministro Paulino de Souza produz um relatório onde lamenta o abandono da educação no Brasil. Em 1882, Ruy Barbosa sugere que o Brasil obedeça às normas oriundas da Maçonaria internacional onde se estabelece a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução (LOPES, 2000).

O ideário de liberdade de ensino não teve resultados significativos, pois qualquer pessoa que se sentisse capacitada poderia ensinar, falar de suas ideias e adotar seus próprios

métodos de ensino e o aluno ficava livre para escolher aprender com quem quisesse e depois prestar exames. Até a Proclamação da República, em 1889, não há registro de mudanças no cenário educacional brasileiro (LOPES, 2000).

Segundo Ghiraldelli Junior (2000), no período da 1ª República, que vai de 1889 a 1930, existe uma evolução com relação às ideias pedagógicas e estas foram representadas pela junção de dois movimentos ideológicos produzidos por intelectuais pertencentes às elites do país.

Esses movimentos foram denominados como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. No primeiro, tem-se um caráter qualitativo no sentido de aumentar o número de escolas para combater o analfabetismo no país, enquanto o segundo acredita na melhoria dos aspectos didáticos e pedagógicos. Entretanto, os dois não surgiram juntos, pois a vontade de combater o analfabetismo não foi acompanhada pela vontade de tornar esta forma de combate cada vez melhor (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

O movimento do entusiasmo pela educação, no início da primeira república, partiu dos intelectuais que estavam horrorizados com a realidade de que 75% da população brasileira eram analfabetas. Este ideário de combate ao analfabetismo também estava ligado a interesses políticos, pois aos analfabetos era vetado o poder de voto e isto fortalecia cada vez mais a política das oligarquias (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

A partir de 1920, após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil inicia um processo de transformações, de forma que se intensificam as relações comerciais com os norte-americanos e destas relações recebe influências culturais através de filmes, imprensa e literatura. Este conjunto de influências passa a fazer parte do cotidiano dos intelectuais brasileiros e a estender-se ao cenário educacional (PILETTI; PILETTI, 2009).

A educação brasileira se deparava com o movimento da Escola Nova na versão norte-americana representada por John Dewey e William Kilpatrick. Os ideais do movimento da escola nova se completavam com o otimismo que buscava reorganizar internamente as escolas, estes ideais foram abraçados por muitos jovens intelectuais que se diziam preocupados com os problemas educacionais existentes (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Na década de 20, existiram conflitos de cunho pedagógico, oriundos de três correntes pedagógicas: Tradicional, Nova e Libertária. A Pedagogia Tradicional era ligada diretamente aos interesses dos intelectuais, que por sua vez eram ligados às oligarquias dirigentes, bem como a Igreja católica. A Pedagogia Nova era oriunda das classes médias que desejavam a modernização do Estado e da Sociedade Brasileira. E a Pedagogia Libertária, diferentemente

da Tradicional e da Nova, origina-se de uma vinculação dos intelectuais com os movimentos sociais, objetivando as transformações sociais propostas por movimentos operários de linha anarquista e anarco-sindicalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Entre 1930 e 1937, tem-se a 2ª República, um período marcado por conflitos de grupos gerados ainda na década de 20. De um lado, os liberais que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público e de outro os conservadores que se posicionavam contra a democratização de oportunidades educacionais para toda a população (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Tem-se o fim das Oligarquias e Getúlio Vargas assume o poder provisoriamente e cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), tendo Francisco Campos que também fazia parte do grupo denominado os profissionais da educação como responsável (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Desde a década de 20, os professores realizavam conferências nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Na IV Conferência Nacional de Educação (CNE), realizada em 1931, o tema geral para discussão era “Grandes Diretrizes da Educação Popular”, Francisco Campos compareceu a esta conferência assim como Vargas que se manifestou dizendo que seu governo não tinha nenhuma proposta educacional e que esperava que os intelectuais ali presentes apresentassem uma proposta. Francisco Campos, por sua vez, não aguardou a contribuição de seus colegas e por iniciativa própria promoveu uma reforma na educação do ensino básico ao nível médio federal, que foi imposta a todo o território nacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação, diretrizes para o estudo secundário, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial. Entretanto, este conjunto de reforma não resolveu os problemas da expansão e melhorias das escolas no ensino popular, isso porque a reforma implementada era de caráter elitista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Com relação aos desdobramentos da IV Conferência Nacional de Educação, tem-se uma separação evidente entre os liberais e os católicos e, no ano de 1932, os liberais vêm a público com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento extenso, dedicado ao governo e à sociedade, pautado na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e embasado nos princípios pedagógicos de Dewey Kilpatrick e outros (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

O grupo idealizador do manifesto, denominado os liberais, não tinha consenso entre si, formado por igualitaristas e elitistas, as divergências dos ideais educacionais eram enormes. Os igualitaristas, encabeçados por Anísio Teixeira, delineavam uma escola apta, democrática, única, com capacidade de contrabalancear as desigualdades sociais causadas pelo Capitalismo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Os elitistas, tendo à frente Fernando de Azevedo, buscavam uma educação para as elites, onde cada indivíduo através da educação iria ocupar seu lugar na sociedade de acordo com o seu talento. Fernando de Azevedo era a favor de uma escola democrática, contudo, cada indivíduo iria ascender conforme sua competência (SAVIANI, 2009).

Apesar de todas essas divergências de ideais entre os integrantes dos liberais, o Manifesto dos pioneiros foi um divisor de águas no cenário educacional, pois abertamente criticava tudo o que se estabelecia como barreiras para uma educação democrática. Dentre estas barreiras tinha-se o poder de influência que a Igreja Católica mantinha sobre a educação e que os pioneiros combatiam reafirmando a importância de uma educação laica:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 118).

Percebe-se, nesse contexto, a luta por parte destes educadores que defendiam uma educação livre do domínio da Igreja Católica, que vislumbrava sempre seus interesses e a educação que de fato podia formar cidadãos era colocada em segundo plano.

Com o Estado Novo, que teve duração de 1942 a 1945, o País mergulha no regime ditatorial de Getúlio Vargas. Nesse período, criam-se as leis orgânicas que em suma se tratavam de mais uma reforma de manobra elitista, onde se ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (SAVIANI, 2009).

Tem-se também, dentro do Estado Novo, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Instituto Nacional do Livro, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Serviço Nacional da Aprendizagem (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Tanto as leis orgânicas quanto a criação destas Instituições possibilitaram uma nova leitura no cenário educacional que até então não existia, entretanto tudo estava sob o poder centralizador e monolítico de Vargas que, através do advento da industrialização no país, conseguiu a aliança com as classes dominantes, acontecendo neste período a Consolidação

das Leis Trabalhistas (CLT), que instaurou o dualismo educacional, pois de um lado se tinha uma educação para as elites e do outro uma educação para o pobres.

Assim, se por um lado o Estado organizou as relações de trabalho através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por outro, impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que poderiam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 84).

O cenário educacional brasileiro de todos estes períodos sempre foi delineado no sentido de favorecer uma educação de qualidade para as classes dominantes, e aos pobres sempre foi destinada uma educação mínima, pautada na sua capacidade, somente para lhes assegurar uma profissionalização, não que isto lhes fosse de direito, mas em primeiro lugar para atender uma necessidade do mercado capitalista que já se instaurava naquela época (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

Com Vargas deposto do poder em 1945, o país passa por um período de quarta República de 1945 a 1947. Neste período, tem-se a educação das classes populares, o surgimento dos partidos políticos, eleições para presidência e a constituinte. Existia muita agitação ideológica neste período, pois a Segunda Guerra Mundial chegava ao fim e uma era de construção de governos populares e democracia que surgia na Europa também influenciara o Brasil (PILETTI; PILETTI, 2009).

A partir de 1946, o país alcança certa democracia, pois a Constituinte reestruturou a vida do país assegurando uma ordem, entretanto, com a fundação de vários partidos políticos neste período permaneceu a luta pelo controle total da sociedade (PILETTI; PILETTI, 2009).

É neste clima que o projeto sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitou por treze anos para ser aprovada, passando por um período de arquivamento, depois dada como extraviada, iniciou-se um processo de reconstrução do projeto, que em seguida foi enviado pela comissão de estudos para a o Plenário da Câmara e devolvida por este durante um período de seis anos. O cenário educacional brasileiro era de muita luta por condições de melhorias nos estudos, escola laica sem interferência da igreja e de uma educação que pudesse alcançar a todos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

No ano de 1948, com o fim da Segunda Guerra Mundial, líderes de várias nacionalidades decidiram que era necessário tratar sobre os direitos humanos, haja vista o tamanho dos horrores que a guerra tinha provocado na humanidade, nasce então, nesse ano, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que em seu artigo primeiro afirma

que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que não há nenhum tipo de critério de seleção para convivência ou para se ter acesso aos bens materiais e culturais dos quais a sociedade é produtora (ONU, 1948).

Embora a DUDH exija que todos os sujeitos sejam tratados com igualdade de direitos, existem sujeitos com um histórico de exclusão social que vem atravessando séculos: as pessoas com deficiência.

Para estas pessoas, sempre foram negados o acesso aos bens materiais e culturais, dentre estes bens tem-se a educação, que deve possibilitar para homens e mulheres a plena realização, reforçar os direitos, as liberdades fundamentais, a compreensão e a tolerância entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos para que a paz seja mantida (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é um marco na história da humanidade, pois estabelece a necessidade de se reconhecer que os homens e mulheres têm direitos e que estes devem ser respeitados e assegurados, independentemente de sua raça, sexo, religião, origem ou qualquer outra condição que queira se estabelecer como condição de direito.

Neste sentido, o Brasil como signatário assegurou e legalizou, em sua Constituição de 1988, o direito à escolarização e igualdade na forma de acesso e permanência. Neste sentido, ao estabelecer que existia igualdade na forma de acesso, a Constituição não estava privilegiando ou instituindo um grupo social, ao contrário, reforçava que todos eram cidadãos de direito, inclusive as pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Todas essas iniciativas e esforços de diversas nações foram reconhecidos pela Declaração Mundial de Educação para todos que, ao mesmo tempo, percebeu que muito ainda havia para se fazer, pois muitos são os que ainda se encontravam privados deste direito e que, por essa ausência, encontravam-se na pobreza extrema, contradizendo o discurso desta Declaração, ao afirmar que a educação contribui para a construção de um mundo mais seguro onde as pessoas possam atingir seu progresso pessoal e social (UNESCO, 1990).

A condição para que todo cidadão tenha acesso aos bens tecnológicos, culturais e à formação científica é a educação básica de qualidade, mas para que se alcance este fim é necessário superar os contrastes existentes no acesso à educação e cada país precisa superá-los e dar acesso aos que culturalmente sempre foram excluídos: os pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, pessoas oriundas de regiões periféricas e rurais, as pessoas nômades,

trabalhadores migrantes, povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, deslocados pela guerra e os povos submetidos a regime de ocupação (UNESCO, 1990).

A realidade dos sujeitos que se encontram fora do processo de educação escolar em função de sua condição social, financeira e étnica torna-se prioridade na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, reafirmando o compromisso de educação para todos e de maneira muito pontual levanta uma discussão sobre a urgente preocupação para com as crianças, jovens e adultos que apresentam dificuldades na aprendizagem no sistema regular de ensino. A Declaração de Salamanca afirma que as dificuldades de aprendizagem de uma pessoa não podem ser explicadas antecipadamente de forma imatura ou ainda tendo como pressuposto sua condição física, intelectual, social ou étnica e afirma qual deve ser o procedimento da escola.

As escolas devem acolher todas as crianças independentemente de condição física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras e ao receber crianças com deficiência, superdotadas, crianças moradoras de rua, oriundas de população nômade ou de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, a escola está diante de uma variedade de desafios que deverão ser superados mediante o atendimento das necessidades especiais de cada indivíduo que podem ser por conta de uma deficiência ou por dificuldades na aprendizagem (UNESCO, 1994).

Nota-se que existia uma preocupação por parte das comunidades internacionais no sentido de tornar a escola o local onde os indivíduos pudessem ter acesso ao mundo da cultura e do conhecimento, dentro das suas necessidades especiais. A escola é o lugar onde os sujeitos necessitados ou não de uma Educação Especial são capazes de aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las.

No cenário brasileiro, a temática da inclusão ainda se estabelece como uma realidade nova, apesar de já se ter passado um século desde que foram realizados os primeiros atendimentos a estes sujeitos pois, de acordo com Mazzotta (2011), o primeiro atendimento às pessoas com deficiência foi durante o período do Império, onde foram criadas duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atualmente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e Mendes (2010), no limiar do século XX, mais

precisamente no ano de 1926, a médica Helena Antipoff fundou o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental no Estado de Minas Gerais.

As motivações para se incluir as pessoas com deficiência no Brasil partiram inicialmente de educadores que conheciam os trabalhos que estavam sendo realizados na Europa e nos Estados Unidos, entretanto de maneiras isoladas e por interesses particulares no século XIX (MAZZOTTA, 2011).

O processo de inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial se deu de forma muito lenta, e oficialmente, segundo Mazzotta (2011), só ocorreu de fato no final da década de 1950 e início da década de 1960 do século XX, através de iniciativas oficiais no âmbito nacional.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em 1945, é realizado no Instituto Pestalozzi o primeiro atendimento educacional especializado junto às pessoas com superdotação e, em 1954, fundou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MENDES, 2010).

No final de 1958, segundo Ghiraldelli Junior (2000), retomou-se a questão do texto acerca das Diretrizes e Bases da educação nacional pela comissão responsável que, na ocasião, enviou o texto ao plenário, que acabou passando por alterações que atendiam aos interesses dos proprietários das escolas privadas.

A alteração do texto foi recebida com muita revolta pela comissão de estudos e chegou no seu ponto mais alto quando o padre Fonseca e Silva discursou no congresso, acusando o então diretor do Instituto nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Anísio Teixeira, de que a tese destes estudiosos apresentava ideias comunistas que destruiriam as escolas confessionais, o que ocasionou a chegada deste debate para além do congresso e atingindo a sociedade civil (VIDAL, 2013).

Diante da possibilidade da aprovação do texto com as alterações que beneficiariam as escolas privadas, educadores de várias tendências iniciaram uma campanha a nível nacional em defesa da escola pública. O Movimento dos pioneiros de 1932 volta a público para assumir esta campanha e redige um documento tratando de questões gerais de política educacional (VIDAL, 2013).

O documento esclareceu que não era a favor do monopólio dos estados sobre as escolas, como discursavam os defensores do ensino privado, mas que o uso de verbas públicas deveria ser destinado somente às escolas públicas. Todos estes movimentos não foram

suficientes para que o texto retornasse ao seu teor original e, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada pela Câmara e em seguida pelo Senado.

Criticando as obras e artigos de Anísio Teixeira, e culpando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela ‘ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres’, frei Evaristo Arns serviu de escudo para os empresários do ensino, que por não terem grandes justificativas e bandeiras para solapar a Campanha da Escola Pública se esconderam sob os argumentos da Igreja Católica (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 115, *grifo do autor*).

Percebe-se que a história da educação brasileira é marcada fortemente por conflitos de interesses diversos, mas que sempre resultaram em benefício de um grupo particular. Esta realidade se fez presente desde o Brasil colônia, onde a educação tornou-se uma preocupação a partir do momento em que ficou identificado que os nativos não sabiam ler e escrever e logo não teriam como receber a catequização que por fim permitiria à Igreja católica o aumento de seus fiéis.

Após o término do domínio religioso sobre a escola, surgiram os diversos grupos dentro da sociedade que pensavam numa educação que lhes trouxesse benefícios, e quando o Estado por fim assumiu as responsabilidades da educação brasileira, não o foi diferente, pois interesses particulares continuavam em jogo.

Todas as iniciativas de mudanças na educação brasileira, implementadas por estudiosos e por uma significativa parcela da sociedade civil, foram de fundamental importância para se construir o cenário educacional que se tem hoje, contudo, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) afirmam que crianças com necessidades educacionais especiais sempre foram historicamente excluídas do sistema educacional público brasileiro por serem consideradas fora do padrão de normalidade humana.

A não aceitação do sujeito por conta de ser considerado fora dos padrões de normalidade humana, que foram construídos e estabelecidos no decorrer da história passada, esteve ligada, segundo Mazzotta (2011), às noções que se tinham a respeito da deficiência até o século XVIII, as quais eram ligadas a misticismo e ocultismo, desta forma causavam temor. Este temor, agregado à falta de conhecimento sobre os conceitos de deficiência, reforçou o isolamento e a marginalização das pessoas com deficiência que eram conceituadas como incapazes ou inválidas (BRASIL, 2008).

Como medida de combate e de reparação a esta danosa realidade, a partir de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a fundamentar-se na Lei nº 4.024,

de 20 de Dezembro de 1961 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ordena o atendimento destas pessoas preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

Este marco legal possibilita uma nova leitura da Educação Especial que durante muito tempo foi entendida e organizada de forma paralela à educação comum e isto se via como a maneira mais apropriada para realizar o atendimento educacional de alunos com deficiência ou que não se adequassem à rigidez do ensino. Contudo, o resultado deste atendimento foi uma demasiada ênfase na deficiência do aluno e o contexto pedagógico ficava em segundo plano (BRASIL, 2008).

De acordo com a lei atual nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação é um processo de formação que se realiza nos diversos ambientes e que estes podem ser na vida familiar, na convivência humana, no local de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Para tanto, a LDBEN define que a finalidade da educação brasileira é a de levar seus cidadãos ao seu pleno desenvolvimento e que, para isso, sejam preparados para o exercício de sua cidadania e, ao mesmo tempo, qualificados para o trabalho.

No entanto, esta realidade só é capaz de atingir a todos os brasileiros se o ensino estiver com sua base nos princípios de igualdade, onde as condições de acesso e permanência sejam iguais para todos, sem distinção de quem quer que seja, que se tenha respeito à liberdade e apreço à tolerância e que o padrão de qualidade seja garantido em todas as etapas de formação para todos (BRASIL, 2008).

Desta forma, percebe-se que a LDBEN, ao estabelecer a finalidade da educação brasileira, reafirma o dever do estado em oferecer o acesso e a permanência de todos a uma escola de qualidade, onde todos tenham suas especificidades respeitadas, o currículo seja flexível e capaz de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de quem sejam (BRASIL, 2008).

Para tanto, objetivando propiciar uma educação capaz de atender à determinação dada pela LDBEN, tem-se a Educação Especial que se define pela modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Para o atendimento destes educandos, tem-se a educação inclusiva que se constitui em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, onde igualdade e diferenças são valores indissociáveis e seu avanço está na direção da equidade, buscando a superação de todos os limites discriminatórios (BRASIL, 2008).

Além disso, a educação inclusiva busca uma reestruturação da educação que se dá através de uma articulação entre a Educação Especial e o ensino comum e instaura, em 2003, um programa de medidas onde se contempla um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir que todos tenham acesso à escolarização (BRASIL, 2008).

Esta articulação entre Educação Especial e ensino comum objetiva transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos de forma que se assegurem o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais dentro das escolas comuns, tem-se então o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas no contexto da vida escolar (BRASIL, 2008).

O AEE possibilita a eliminação de barreiras que impedem os alunos público-alvo da Educação Especial estarem dentro da escola comum e permite que a escola comum se torne inclusiva da educação básica ao Ensino Superior (BRASIL, 2008). Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) estabelece que para o professor atuar na Educação Especial é preciso que em sua formação inicial e continuada tenha acesso aos conhecimentos específicos desta área. Desta forma, munido dos conceitos concernentes a esta área específica, o professor terá condições pedagógicas de realizar um trabalho de interação e interdisciplinar nas salas de aula comuns do ensino regular, bem como nas salas de Atendimento Educacional Especializado e nos Núcleos de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior (IES).

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para que o processo de inclusão aconteça em todas as etapas e níveis de ensino, é imprescindível a formação docente. A respeito desta formação, os primeiros marcos históricos de uma educação escolar remontam-se aos séculos XVI e XVII e surgem na Europa durante o período das reformas religiosas. Desse modo, estabeleceram-se pequenos locais com a finalidade de educar e este processo deu-se principalmente pela Igreja Católica, que tinha a prática de ensinar seus fiéis. Logo, essa formação era de caráter religioso. A docência estava sob o poder da igreja e esta tinha os leigos que se consagravam ao ato de ensinar (TARDIF, 2013).

Segundo Tardif (2013), o termo “profissionais da fé” é oriundo deste contexto histórico, pois muitos leigos dedicavam a vida integralmente ao ensino religioso, e esta dedicação exclusiva era entendida como meio de confessar a sua fé, e entregar-se completamente ao serviço de Deus.

A figura da mulher professora era compreendida como uma vocação divina dada por deus e o ato de ensinar não era para promover construção de conhecimento, mas de dar continuidade à fé, de conservar a fé acima de qualquer outra intenção, neste sentido, os conhecimentos sobre matemática, leitura e escrita estavam postos em segundo plano (TARDIF, 2013).

A professora era estabelecida como modelo de cristão a ser seguido por todos, e todo o conhecimento que estas professoras tinham lhes deixava sem a necessidade de se submeterem a qualquer tipo formação, pois estas aprenderam das professoras mais antigas que aprenderam diretamente com as autoridades eclesiais. Dessa forma, tem-se estabelecido uma pedagogia oriunda das tradições religiosas (TARDIF, 2013).

A presença de mulheres na educação foi intensa nesse período e nos dias atuais ainda se tem esta cultura de que a figura feminina em sala de aula é um exemplo a ser seguido pelos alunos que estão sob a sua tutela, e o ensino como um ato de amor, uma vocação dada por Deus, encontra-se presente ainda na contemporaneidade (TARDIF, 2013).

A partir do século XIX, a educação começa a passar por um processo de descentralização da Igreja e começa a ganhar características de um ofício, isto se dá devido ao avanço dos Estados Nações que estabeleceram as primeiras escolas públicas e um ensino sem interferência da igreja, o ensino laico. Dessa forma, as escolas públicas vão desenvolvendo este caráter obrigatório e a figura do professor foi sendo introduzida neste novo cenário em

que o Estado foi se constituindo e ao mesmo tempo foi se destituindo o conceito de vocação divina e assumindo uma relação trabalhista marcada pela presença do contrato e salário (TARDIF, 2013).

Devido ao estabelecimento das escolas públicas, as professoras que antes acreditavam ser uma vocação divina, agora neste novo cenário estabelecido passam a receber por este ofício. Entretanto, surge a cobrança de uma formação por parte destas professoras, pois agora a educação está voltada como forma de crescimento também do estado e nos conceitos puramente religiosos devem ser deixados de lado e priorizar-se a leitura, a matemática e a escrita (TARDIF, 2013).

Como forma de suprir essa exigência do Estado, estabeleceram-se as escolas, intituladas escolas normais, para garantir formação a essas professoras. Todavia, a formação ainda tinha suas bases na tradição da imitação, e as professoras jovens acabavam por apropriar-se das rotinas das professoras mais experientes, pois estas apresentavam maior poder de autonomia (TARDIF, 2013).

Sobre a origem dessas escolas, Saviani (2009) afirma que para formação de professores passaram a ser instituídas a partir de 1795, e denominavam-se Escola Normal Superior, para formação de professores de ensino secundário e Escola Normal Primária para preparação de professores para o ensino primário.

As mudanças realizadas no cenário social, econômico e tecnológico durante o século XX são consequências de uma educação que ao longo do tempo foi permitindo que os sujeitos ao saírem da vida acadêmica pudessem abraçar com eficiência o mercado de trabalho. Contudo, os profissionais da educação começaram a exigir uma melhor formação docente baseada em conhecimentos científicos (TARDIF, 2013).

Com esta formação, os professores desejavam a superação da realidade cotidiana de ser professor e imbuir-se de conceitos científicos e pedagógicos que de fato favorecesse o aprendizado do aluno.

No cenário nacional, a Independência do Brasil levanta uma grande preocupação como a instrução popular, haja vista que o país passou por grandes mudanças durante os dois últimos séculos. Nesse sentido, tem-se uma sequência de períodos importantes no cenário educacional brasileiro (SAVIANI, 2009).

O primeiro período, datado de 1827-1890, intitulado por Intermitentes de formação de professores foi marcado pela Lei da obrigação da escola de primeiras letras, onde todos os profissionais da educação eram obrigados a terem formação, mesmo que para isso tivessem de

financiá-la com o próprio dinheiro (SAVIANI, 2009). No segundo período, que vai de 1890 a 1932, tem-se a instituição da escola normal, bem como seu expansionismo. Este período também é marcado pela reforma na escola normal de São Paulo que passa a tornar-se escola modelo (SAVIANI, 2009).

Durante o terceiro período, compreendido de 1932 a 1939, tem-se a organização dos Institutos, marcados pelas reformas de Anísio Teixeira em Brasília, e por Fernando de Azevedo no estado de São Paulo (SAVIANI, 2009).

O quarto período dá-se de 1939 a 1971 e é marcado pela organização e pelo estabelecimento do curso de Pedagogia e Licenciatura, e o modelo de escola normal se consolida (SAVIANI, 2009). No quinto período, que se estabelece de 1971 a 1996, tem-se a destituição da escola normal e admite-se a escola de Habilitação específica em Magistério (SAVIANI, 2009). O sexto e último período, compreendido de 1996 a 2006, é marcado pelo estabelecimento de Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e ainda pelo novo conceito do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

É possível perceber que todos estes períodos foram marcados por acontecimentos de grandes mudanças no cenário da educação nacional, e sobretudo na formação dos professores, haja vista que dentro de cada período mencionado por Saviani (2009) se estabeleceu uma nova caracterização de formação, uma nova maneira de profissionalizar a docência.

A esse respeito, Tardif (2013) afirma que de posse da profissionalização, o professor tem fundamento científico e o ensino embasado na experiência vai se destituindo, dando lugar a um profissional com autonomia e com aparato pedagógico.

Para Saviani (2009) e Tardif (2013), a formação docente torna-se fundamental para a formação dos sujeitos que compõem a sociedade, e não há como dissociar a formação docente de um ensino de qualidade, uma vez que estão intrinsecamente ligados, pois o primeiro só encontra seu sentido no segundo e o segundo só se realiza eficazmente com a participação do primeiro. A esse respeito, Saviani (2011) afirma a existências de dois modelos que se originaram no transcorrer do século XIX. Estes modelos se denominam conteúdo e forma que se estabeleceram como resposta dadas ao questionamento sobre a formação docente neste mesmo século.

O conteúdo e a forma foram se delineando de maneira a se tornarem aspectos de constituição do ato docente. De um lado, tem-se um modelo de formação no qual se julga necessário apenas o controle do conteúdo da disciplina que o professor trabalhará e a prática se dará pelo exercício cotidiano. A formação pedagógico-didática se dará na medida em que

o professor dominar o campo dos seus conteúdos. Do outro lado, tem-se outro modelo onde se prefigura que a formação completa do professor está em seu preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2011).

O conteúdo predominou na formação dos professores secundários ao passo que a forma predominou na formação dos professores primários (SAVIANI, 2011), denotando uma necessidade de se formar docentes dentro do modelo pedagógico-didático, que é uma necessidade atual, constatada em muitos países, pois muitos são os professores que se dizem conscientes de que a formação recebida não é suficiente para lidar com a realidade da aprendizagem em sala de aula (SAVIANI, 2011).

Para a autora acima citada, embora o Brasil ao longo de todos estes anos, venha implementando marcos legais no sentido de melhorias na formação docente, os problemas ainda persistem, pois esta formação não consegue atingir os problemas existentes da educação no país. A respeito destes marcos legais tem-se:

O Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP), em 08 de maio de 2001, sendo alterado parcialmente pelo parecer CNE/CP, em 17 de janeiro de 2002, cujo conteúdo são as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001).

A resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro 2002, decorrente do parecer 9/2001, determina que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. De acordo com o documento, o Ministério da Educação reconhece os desafios encontrados no cenário da educação básica, bem como da deficiência na formação dos professores para atuarem nesta etapa de formação.

Portanto, propõem um conjunto de diretrizes que possam reestruturar os modelos educacionais presentes para que seja possível: o fomento e fortalecimento dos processos de mudanças dentro das instituições de ensino, fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores dentre outros (BRASIL, 2002).

O Parecer CNE/CP n.5, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo parecer CNE/CP n.3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 11 de abril de 2006.

O referido documento apresenta as diretrizes curriculares para a formação inicial do profissional de Pedagogia, que deverá realizar sua docência na educação infantil e nos anos

inicias do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal em cursos de Educação Profissional, entre outros (BRASIL, 2005).

Este parecer estabelece que o curso de Pedagogia deverá organizar-se no sentido de conter os princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional do país, organização federativa do estado brasileiro, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas entre outros e ainda, de que a formação do pedagogo tem início com o ingresso no curso de graduação, onde os estudantes devem realizar articulações do conhecimento teórico com a prática profissional, bem como de que as práticas do pedagogo estão voltadas para o exercício da docência como também de diferentes funções existentes no trabalho pedagógico escolar e não escolar. Dentro desta perspectiva, a formação nesta área se consolidará na formação continuada (BRASIL, 2005).

É notável que estes pareceres objetivam assegurar melhorias para a docência, visando sempre o fim que é a educação, a construção do conhecimento, todavia, para Saviani (2011), todo este conjunto de medidas tomadas pelo Ministério da educação, acerca da formação de professores, ainda se encontra distante de preencher as lacunas existentes na formação do professor. Acerca destas medidas, Saviani (2011) insiste em afirmar que são extremamente restritas, do ponto de vista teórico-prático em que acaba se fechando; e demasiadamente extensiva, por conta de tantas referências a que se tem de fazer na atualidade.

Este marco legal tende a elevar e a igualar a formação docente no país, entretanto, Saviani (2011) insiste que esta formação não consegue solucionar os problemas existentes nas escolas do Brasil, pois teoria e prática ainda se encontram distanciadas dos problemas mais emergentes.

Sobre estas questões metodológicas, levantadas por Saviani (2011), Nóvoa (2012) assegura que estas estão ligadas à formação do professor e que precisam ser refletidas e reestruturadas, pois não se pode conceber que se adote qualquer prática no exercício da docência, e insiste que é preciso abandonar a ideia de que a profissão docente se define pela transmissão de saber. Oposta a esta ideia, a profissão docente é o lugar onde as práticas teóricas e metodológicas devem se convergir.

Saviani (2011) e Nóvoa (2012) concordam sobre a questão metodológica ter de ser entendida como um aspecto que precisa ser avaliado com muita atenção e que é preciso descaracterizar da profissão docente esta ideia de que se trata apenas de transmissão do saber, mas que se trata de uma profissão impregnada de conceitos teóricos, metodológicos e práticos

e que estes precisam ser assumidos pelas instituições responsáveis pela formação destes profissionais.

A respeito destas instituições de ensino superior, Cunha (2009) afirma que as Universidades e os professores formadores também precisam ser alvos de políticas públicas. A formação profissional do professor universitário, também, precisa estar pautada numa perspectiva teórica e prática.

Para Cunha (2009), a docência é uma ação complexa, exigente do ponto de vista de uma preparação cuidadosa, como de singulares condições de exercício e distingue-se de outros campos profissionais.

Ou seja, ser professor não é uma tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras (CUNHA, 2009. p. 83).

Estas afirmativas de Cunha (2009), a respeito da complexidade da docência, são constatadas em Nóvoa (2012), ao afirmar que a formação docente, em decorrência da sua alta complexidade, não poder ser realizada por uma pessoa de outra área que não seja à docência.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação de análise, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2012).

É perceptível que a dinâmica da formação docente se encontra dentro de um conjunto muito particular de aspectos que somente os sujeitos envolvidos possuem capacidade para atuar e sobre este aspecto ser muito particular, Nóvoa (2012) se mostra totalmente contrário à presença de profissionais de outras áreas atuando na formação docente.

Para Vitaliano (2007), com o advento da educação inclusiva, muitos professores da educação superior julgaram-se incapazes de realizar o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em suas turmas, alegando a falta de formação para incluí-los. Em pesquisas realizadas com docentes atuantes no ensino superior em diversas regiões brasileiras, os resultados apontaram que a maioria dos professores se queixam de que não receberam formação acerca desta temática durante a formação inicial e muito menos ainda na formação continuada.

Oliveira e Souza (2011) investigaram a respeito do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, em uma escola de Belo

Horizonte e perceberam nas falas emitidas pelos entrevistados a ocorrência sobre a fragilidade da formação recebida durante a graduação.

Martins e Alencar (2011) constataram estes discursos sobre a falta de formação, ao investigarem acerca da formação docente para atender alunos com altas habilidades/superdotação, de uma escola do entorno de Brasília, constataram nas falas de 10 professores o mesmo discurso sobre a falta de apropriação de conceitos a respeito da temática durante a graduação.

Vilela-Ribeiro e Benite (2010), ao realizarem um estudo com docentes de uma universidade pública de Goiás, constataram que os mesmos não se sentiam preparados para realizar a inclusão dos alunos com deficiência por falta de formação e que, em alguns casos, os professores evidenciaram através de suas falas uma falta de conscientização que não foi construída durante a sua formação acadêmica acerca de uma educação que deve ser direito de todos. Os docentes evidenciaram uma preocupação muito grande com o conteúdo curricular.

Silva, Cymrot e D'Antino (2012), ao pesquisarem acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em uma universidade particular de São Paulo, constataram que a maioria dos professores já havia atuado com os alunos, entretanto, também evidenciaram a queixa da falta de formação para realizarem a inclusão com qualidade.

Falcão et al (2008) realizaram um estudo com docentes da universidade estadual do Rio de Janeiro, constataram que também para estes professores o ato de incluir era um desafio e tinha um agravante desastroso, os professores só sabiam que tinham alunos com deficiência no dia em que iam ministrar suas aulas e se viam diante de uma situação constrangedora perante o aluno que estava ali, uma vez que era um cidadão com direito à educação, mas o professor se encontrava sem condições até mesmo de estabelecer uma comunicação com o discente.

Duarte et al. (2013), sobre o acesso de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior, em Universidades Públicas e privadas de Juiz de Fora em Minas Gerais, constataram que existia um total de 45 alunos declarados com deficiência (cegueira, surdez e deficiência física) naquelas instituições, o que para os autores foi um número pouco expressivo para o tamanho da população de Juiz de fora que, em 2016, teve sua população estimada em 559.636 habitantes e um dado muito interessante é que não houve registro de alunos com Transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, o que evidencia que talvez nem todas as pessoas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial estejam acessando o ensino superior.

Tavares e Krug (2003), ao investigarem sobre a formação de graduandos do curso de Educação física da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul (UFSM/RS), avaliaram a grade curricular do curso e identificaram que o objetivo do mesmo era de formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento harmônico, com uma concepção transformadora-inovadora e, sobre o perfil do profissional formado para atuar nesta licenciatura, chamou-lhes a atenção o quesito referente à “normalidade física, aparência física, comunicação não discursiva e aptidão física”. Nota-se uma enorme divergência entre o que a LDB (BRASIL, 1996) estabelece e o direcionamento que esta referida faculdade está tomando, pois se evidencia que o curso está formando profissionais para atuarem com pessoas dentro de padrões homogeneizados, pessoas sem nenhum tipo de deficiência, que não exigirão nenhum tipo de mudança curricular, recursos educativos, métodos entre outros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Vitaliano (2007), os professores só poderão atuar junto aos alunos da Educação Especial, se receberem uma formação que lhes possibilite atuar neste novo cenário educacional, todavia, ela afirma que algumas vezes o professor pode se recusar em fazer formação por diversos problemas, como as demandas docentes, a pesquisa, a produção intelectual bem como pelo fato do professor não se ver na necessidade de receber uma formação tendo em vista que o mesmo já se encontra com titulações de mestre e/ou doutor.

Neste sentido, Calheiros e Fumes (2016) ao entrevistarem oito professores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para descrever e analisar as experiências, formação e estratégias pedagógicas em relação as pessoas com deficiência (PcD's). Observaram que quase todas as experiências aconteceram no contexto educacional, principalmente na Educação Superior e nos últimos anos, o que pode estar relacionado ao crescimento do número das pessoas com deficiência nas escolas. Os participantes relataram que não possuíam informação nem estratégias pedagógicas para inclusão destes alunos, o que pode impedir ou dificultar o acesso a educação. Alguns professores haviam participado de formações assistemáticas e outros utilizaram estratégias pedagógicas, mas observaram que a UFAL ofertou poucas formações, pontuais e com baixa adesão dos docentes. Além disso, havia um professor que desconhecia ter um estudante com deficiência em sala de aula, e mais, os participantes desacreditavam no desenvolvimento educacional da PcD e não sabiam trabalhar com a diversidade, não mudavam suas práticas pedagógicas e se eximiam de suas responsabilidades, ratificando a necessidade de formação para inclusão.

Os estudos acima citados se deram fora do contexto da região norte do Brasil, onde as realidades educacionais encontram-se em contextos totalmente diversos. Todavia, percebe-se que no contexto amazônico, a realidade acerca da formação docente para inclusão de alunos da Educação Especial acaba seguindo o mesmo ritmo das outras regiões brasileiras.

Evidenciou-se esta realidade nos estudos regionais onde professores afirmaram não terem recebido formação ou que não foram preparados para incluir alunos da Educação Especial, como no relato de experiência de Reis e Cabral (2014), ambas com licenciatura plena em Matemática, afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina voltada a temática da educação inclusiva em suas formações iniciais e que o desenho curricular do curso era composto pelos seguintes conteúdos: Conteúdos de natureza científico-cultural, Prática como componente curricular, Estágio curricular supervisionado e Atividades acadêmico-científico-cultural, o que se evidenciava é que em nenhuma delas existia alguma relação com a educação inclusiva e/ou público-alvo da Educação Especial. Estas docentes afirmaram que ao participarem de uma especialização em Matemática Fundamental nos anos de 2011 e 2012, também não tiveram acesso a nenhuma disciplina com a temática da inclusão, e o desenho curricular novamente privilegiou apenas conteúdos matemáticos como: Aritmética e Álgebra no Ensino Fundamental, Geometria no Ensino Fundamental, História da Matemática, Informática na Educação Matemática, Tópicos em Educação Matemática, Modelagem Matemática, e por fim o Projeto de Monografia. Percebeu-se novamente que no desenho curricular tanto da formação inicial quanto da especialização não foram apresentadas disciplinas que abordassem a temática da inclusão, e as professoras ressaltaram que houve a inserção de uma disciplina chamada informática no conteúdo curricular da especialização, todavia, conteúdos de caráter inclusivo, capazes de preparar aquelas docentes para atuarem junto aos alunos da Educação Especial em salas regulares não ocorreu. Para as autoras, o docente de Matemática que se encontrava na condição de professor em formação, precisaria receber em sua formação inicial e continuada, disciplinas que lhe possibilitassem o conhecimento do aporte teórico e prático acerca da temática da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

A realidade citada na pesquisa de Reis e Cabral (2014), também se fez presente na pesquisa de Mesquita (2007), que ao realizar um estudo sobre formação inicial de professores para verificação dos saberes docentes quanto inclusão das pessoas com necessidades especiais nas classes regulares de ensino nos cursos de licenciatura (Geografia, História, Letras, Química, Biologia, Matemática e Educação Física) da UFPA (campus

Belém), identificou que os sete cursos atendiam às prescrições quanto educação para diversidade e inclusiva. No entanto, no que se refere a inclusão de conteúdos sobre às pessoas público-alvo da Educação Especial, os caminhos seguidos foram diferentes: Geografia e Educação Física incluíram disciplinas; Letras, Biologia e História incluíram conteúdos; Matemática e Química não atenderam a essa prescrição. A partir desses dados, a autora realizou uma entrevista semi-estruturada para analisar os argumentos que os cursos utilizaram para justificar as suas decisões, e estas foram desenvolvidas apenas com os cursos de Letras, Química e Educação Física.

Nas entrevistas evidenciou-se que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina na maioria dos currículos, não tem orientado o processo de formação, evidenciando-se apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

Face ao exposto, percebe-se que, infelizmente, algumas Instituições de Ensino Superior estão se orientando apenas por questões legais prescritas e que a questão da inclusão acaba ficando em segundo plano. Exemplo disto pode ser constatado na pesquisa realizada por Pureza (2012), que analisou os princípios norteadores para uma educação inclusiva e a concepção de competência presente nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia ofertados pela UFPA e IFPA, e evidenciou que os dois cursos apresentam realidades diferentes com relação a educação inclusiva. Foram utilizados os projetos pedagógicos destas duas instituições acima citadas, a partir dos objetivos, conteúdos, ementas, metodologias, recursos didáticos, avaliação e o que se afirma enquanto competências e habilidades na formação de professores de Geografia das IES públicas de Belém-PA. Neste sentido, ao analisar o projeto pedagógico para formação de professor de Geografia da UFPA, constatou-se que o mesmo tinha interesse numa formação teórica, onde a pesquisa fosse utilizada como forma de intervenção na realidade escolar, bem como o desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar, articulando teoria e prática e flexibilidade curricular. O documento adota ainda como princípio curricular para o curso de Geografia, o trabalho pedagógico como eixo de boa formação, considerando como boa formação acadêmica, o amplo debate teórico e prático. Entende-se prático como: atividades disciplinares através de trabalho de campo, excursões, seminários, pesquisas, trabalhos de extensão, trabalhos técnicos, prática de ensino em campo e em sala de aula dos diversos níveis de ensino. Todavia, apesar de enfatizar como princípio curricular o trabalho pedagógico como eixo de formação, ao anunciar a formação do geógrafo-educador que se pretende formar, o

projeto pedagógico deixa vago a importância do conhecimento pedagógico para a formação desse profissional, enfatizando unicamente conhecimento específico para ser capaz de realizar análise espacial, como se o ato de ensinar dependesse somente dos conhecimentos específicos da área (no caso o geográfico) como se a prática do geógrafo-educador fosse somente refletir criticamente a realidade geográfica vivida, como se este profissional estivesse vivendo fora das realidades na qual a escola se encontra hoje, o contexto da inclusão. Observa-se ainda que, na grade curricular do curso haviam disciplinas que apontavam para uma orientação inclusiva (Educação Especial, Estágio Docente I, Libras e Metodologia do Ensino de Geografia) e ainda assim, segundo o autor, parecia vago o que se entendia por educação inclusiva no contexto paraense.

Ao analisar o projeto pedagógico para formação de professor de Geografia do IFPA, o estudo evidenciou que a estrutura curricular do projeto pedagógico, encontrava-se totalmente voltada para uma realidade inclusiva, tanto na teoria quanto na prática e que sempre buscou atender as prescrições oficiais, e não apenas para cumprir leis, mas procurando de fato atender as realidades da educação, tal como a mesma se apresenta. Para tanto, o Curso orienta-se pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), realizando uma formação por competência, no campo de representação e comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural. Seguindo esta orientação por competência, o curso busca com que o aluno tenha: Domínio do conhecimento pedagógico, incluindo novas linguagens e tecnologias; Considerar os âmbitos do ensino e da gestão escolar de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática; Compreensão do papel social da escola; Domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos, e de sua ação disciplinar e solução de problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, visando a aprendizagem dos alunos.

O estudo identificou ainda a existência de quatro disciplinas que se encontram ligadas diretamente a questão da inclusão escolar: Educação Especial, Introdução à LIBRAS, Educação para as relações étnico-raciais e Educação de Jovens e Adultos. A presença destas disciplinas denota um avanço para se pensar na prática inclusiva partindo da realidade da diversidade, embora não sejam suficientes para atender todas as realidades dos alunos presentes no ambiente escolar, bem como afirma o autor a formação inicial não ser suficientemente capaz de dar respostas e orientações a todos os problemas relacionados à

diversidade. Nota-se que são instituições que ofertavam o mesmo curso, todavia, sob perspectivas muito diferentes, a UFPA, buscava formar profissional para o capital humano e o IFPA, buscava uma formação capaz de tornar o profissional reflexivo acerca da sua prática pedagógica, o que é fundamental, pois, de acordo com a LDBEN, a Educação Especial e os Sistemas de Ensino devem assegurar aos seus educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A dicotomia encontrada por Pureza (2012) em sua pesquisa, é uma realidade que afeta muitos professores na contemporaneidade, pois sem a apropriação de conceitos acerca da educação inclusiva e do público-alvo da Educação Especial, muitos docentes passam por constrangimentos ao entrarem em contato com estes alunos em sala de aula e não saberem como lhe dar. Esta realidade, segundo Mesquita (2007), se transforma num sofrimento, pois muitos docentes receberam em suas instituições formadoras, teorias que não foram aliadas a prática, foram formados em Instituições onde houve maior preocupação com a quantidade de conteúdos para atender as necessidades para o mercado de trabalho e menor preocupação com as novas demandas da educação contemporânea, como a inclusão de pessoas com deficiência em todas as etapas de ensino.

O Ministério da Educação tem buscado implementar uma formação adequada a todos os alunos que ingressam no ensino superior (dentre estes, os alunos público-alvo da Educação Especial) tem-se o programa educação inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005), cujo objetivo é o de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Desse modo, é necessário um amplo processo de formação de gestores e educadores nos Municípios brasileiros para que seja assegurado o direito de acesso para todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Neste sentido, implementou-se ainda o Programa Incluir, que está subdividido em seis programas: Programa de formação continuada de professores em Educação Especial; Programa de formação continuada de professores em Educação Especial-RENAFOR-Modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa INCLUIR-Acessibilidade Superior (BRASIL, 2005).

Dentre os programas, atribui-se maior destaque ao INCLUIR - Acessibilidade Superior que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2005), foi

criado em 2005, mas somente em 2007 foi instituído no âmbito deste programa, trata-se de uma implementação que tem a parceria da Secretaria de Educação Superior e objetiva possibilitar o acesso nas Instituições Públicas de Ensino Superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência.

O Programa Incluir tem apoiado projetos enviados pelas Instituições de Ensino Superior que buscam a eliminação de barreiras que podem ser físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições.

No período de 2005 a 2012, foram apoiados pelo Ministério da Educação (MEC) cerca de 300 projetos de criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Assim, até 2014, 63 núcleos receberam investimentos individuais no valor de R\$30.000,00 para implementar projetos de acessibilidades física, pedagógica, de comunicação e informação (BRASIL, 2005).

Neste sentido, todos estes programas são de demasiada importância para que cada vez mais os desafios de receber e manter alunos público-alvo da Educação Especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), que se encontram nas diversas etapas de formação, tenham suas necessidades supridas e seus direitos respeitados.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a respeito da Educação Especial:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB, BRASIL, 1996, ARTIGO 59).

Ao estabelecer em lei o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial, a LDB determina que se realize toda uma estruturação para atendimento destes sujeitos dentro dos sistemas de ensino, a fim de que lhes sejam assegurados, não somente o acesso, mas também a permanência nas instituições de ensino.

Procópio et al. (2010) afirmam que a asseguridade de um ensino de qualidade está intrinsecamente ligada à formação do professor. A formação deve permitir ao professor a aquisição de habilidades para trabalhar com a diferença, objetivando sempre novas posições a respeito das necessidades individuais dos alunos.

A presença dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior é algo novo, pois até a década de 1990, segundo Moreira (2004), os alunos com deficiência não apareciam nos dados do censo escolar, o que deixava evidente uma invisibilidade deste público-alvo e do seu desenvolvimento pedagógico e conseqüentemente a não possibilidade de criação de políticas inclusivas capazes de suprir suas necessidades no tangente ao processo de aprendizagem. Esta falta de informação destes sujeitos deve-se a um conceito de incapacidade que ao longo dos anos foi se produzindo acerca das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTTA, 1982, p. 3, *grifos do autor*).

É notável que, infelizmente, as pessoas público-alvo da Educação Especial foram segregadas por não estarem dentro de padrões homogeneizados construídos pela sociedade no decorrer dos séculos e, como consequência desta triste realidade, muitos sujeitos se evadiram da vida escolar por não serem aceitos e por não terem encontrado um ambiente que lhes proporcionasse a construção e formação de conceitos dentro das suas necessidades.

A informação sobre as presenças destes sujeitos, no ensino superior, passou a ser inserida somente no censo escolar do ano de 2000, que contabilizou um total de 2.155. Entre os anos de 2000 e 2005, este número sobe para 6.022 alunos, passando a contabilizar um percentual com aumento de 179,4%. Apesar destes dados evidenciarem a realidade da exclusão no contexto nacional, é possível perceber um avanço neste percentual, em cinco anos.

Desta forma, o Ministério da educação, objetivando a superação dos limites encontrados pelos alunos público-alvo da Educação Especial para ingresso no ensino superior, em 2005, lançou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, com o intuito de promover a inclusão de alunos com deficiência, nesta etapa de ensino, garantindo-lhes acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES (BRASIL, 2005).

Esse programa instituiu um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior:

Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes como rampas, barra de apoio, corrimão, pisos e sinalização tátil, sinalizadores,

alargamento de portas e vias, e ainda instalação de elevadores; Recursos, a tecnologia assistiva para possibilitar a acessibilidade pedagógica no concernente a comunicações e informações, computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia e acionadores acessíveis; A aquisição bem como o desenvolvimento do material didático e pedagógico utilizados pelos docentes junto a estes alunos para que lhe sejam assegurados o ensino-aprendizagem; A aquisição e adequação de mobílias que proporcionem a estes alunos as condições necessárias para o aprendizado (BRASIL, 2005).

Percebe-se que o referido programa contempla a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior, ao determinar que ações sejam tomadas no sentido de romper com toda espécie de barreira que possa impedir o acesso e permanência destes alunos no ensino superior e corroboram com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

É perceptível o quanto o programa e a Política, quando postos em prática, são capazes de proporcionar o sucesso na permanência deste aluno no ensino superior. Desta forma, o sucesso do aluno está estritamente ligado ao que lhe é disponibilizado como recurso, capaz de sanar suas necessidades para que o ensino lhe possibilite a formação de conceitos específicos da sua área de formação, bem como lhe desperte para o mundo da pesquisa e da extensão.

Em 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que reforça tudo o que já se discutiu e se implementou acerca dos direitos da pessoa com deficiência. Este documento legal se destina a assegurar e promover o exercício dos direitos em condições de igualdade para a pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão na sociedade e sua cidadania.

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 inclusão plena;

III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu

pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
XIII- a cesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O aparato legal que tem se construído para assegurar os direitos da pessoa com deficiência é de demasiada importância, e a educação se estabelece numa ferramenta com poder de superar o preconceito que ainda em tempos contemporâneos se faz presentes nos ambientes educacionais. A educação pautada no respeito à individualidade do outro é capaz de promover um ensino de qualidade, onde todos tenham acesso ao conhecimento, tendo suas necessidades supridas e seus direitos respeitados.

A educação é um dos princípios básicos para que uma sociedade se organize de maneira que seus integrantes possam ter seus direitos e sua dignidade assegurados, logo, é necessário que a nenhum sujeito seja negligenciado nenhum direito, independentemente da sua origem e condição étnica, biológica e financeira. Para que assim, seja superada a ideia que, segundo Mazzota (1982), ao longo dos anos foi construída acerca das pessoas com deficiência, de que são “invalidas e incapazes” e se construa uma sociedade capaz de reconhecer a dignidade da pessoa humana em todos os seus aspectos.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE DE COMPUTAÇÃO DA UFPA EM CASTANHAL

3.1 METODOLOGIA

A pesquisa teve abordagem quantitativa-qualitativa que permitiu uma complementação de informações e de dados. A abordagem quantitativa expressa-se pela possibilidade de se mensurar dados no ato da coleta e na análise, logo é possível a utilização de instrumentos padronizados que assegurem a neutralidade e que possibilitem as generalizações com precisão referente aos paradigmas estabelecidos. As desvantagens existentes nesta se constituem no fato de que os dados são tratados de forma pontual, seguindo procedimentos estabelecidos e não se leva em consideração mudança de comportamento, condição financeira e social dos indivíduos em questão (RICHARDSON, 1989).

Na abordagem qualitativa, de acordo com Oliveira (2008), o processo de coleta de dados realiza-se dentro do cenário natural dos acontecimentos próprios do ambiente em questão, onde é possível obter informações no ambiente sem causar nenhum tipo de interferência nos sujeitos pesquisados. Por outro lado, não é possível mensurar dados a partir de instrumentos padronizados e estabelecidos.

Neste estudo, utilizou-se a abordagem quanti-quali que, segundo Minayo e Sanches (1993), possibilita a análise das relações sociais nos diferentes aspectos, permitindo que os dados quantitativos gerem informações que possam ser analisados e aprofundadas de forma qualitativa.

Esta pesquisa teve caráter de estudo de campo onde, segundo Severino (2007), as condições do objeto são de estado natural e não sofrem nenhum tipo de intervenção ou manuseio pelo pesquisador. As vantagens se dão pelo fato de que o pesquisador terá acesso ao cenário natural dos acontecimentos e das relações sociais que as pessoas estabelecem entre si, por ser mais realista, menos limitada no que se refere à questão de resultados.

Em contrapartida, as desvantagens estão presentes também, pois, de acordo com Fachim (2005), existe a demora, que é causada pelas representações subjetivas por parte do entrevistado e ainda, de uma demasiada confiança no pesquisador como instrumento na coleta dos dados, constituem-se em alguns limitações e riscos quando se opta por este tipo de pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

3.1.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os professores da Faculdade de Computação do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA) que oferta dois cursos: Sistema de Informação e Engenharia da Computação, conta com um corpo docente de 19 professores.

Desse total, cinco não atenderam ao critério de seleção, que era de pertencerem ao quadro de docentes com vínculo funcional com a Instituição e estarem atuando na faculdade como docente. Dessa forma, apenas 14 docentes participaram do estudo, sendo sete (50%) do sexo masculino e sete (50 %) do sexo feminino. A média de idade destes professores era de 33,1 anos, com uma variação de 23 a 45 anos.

Quanto à titulação, nove eram doutores, quatro mestres e um realizava especialização. Com relação ao tempo de docência, a média geral era de 7,2 anos. Quanto à vinculação com a UFPA, 10 possuíam vínculo efetivo com a média de 5,7 anos de atuação nesta instituição, com uma variação de 1,5 a 8 anos, e quatro possuíam vínculo substituto com média de 1,4 ano de atuação nesta instituição, com variação de três meses a 1,5 ano.

3.1.2 Ambiente

A pesquisa realizou-se na Universidade Federal do Pará no Campus do município de Castanhal- PA, que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), encontra-se localizado na região nordeste do Pará, está há 70 quilômetros de distância da capital Belém e tem uma população estimada em 192.571 habitantes.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2016), na cidade de Castanhal existem 10 Instituições de Ensino Superior: Centro Universitário Internacional (UNINTER), Faculdade da Associação Internacional de Educação Continuada (AIEC/FAAB), Faculdade de Castanhal (FCAT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade Anhanguera, Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

Na cidade de Castanhal, o Campus da Universidade Federal do Pará foi fundado em 14 de Abril de 1978. Atualmente, há dois Campi, denominados I e II. O Campus I é constituído de uma área territorial de 280.000,00 m² onde encontram-se construídos sete

prédios e funcionando as Faculdades de Computação, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia (UFPA, 2017).

No Campus II, encontra-se funcionando quatro subunidades: Faculdade de Medicina Veterinária, Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal, Programa de Pós-Graduação em Residência Veterinária e Programa de Pós-Graduação em Saúde Animal na Amazônia. Ele possui uma área territorial de aproximadamente 132.000,00 m² onde encontram-se instalados o Hospital Veterinário, Prédio das salas de aula, Prédio administrativo e nove laboratórios (UFPA, 2017).

Há ainda três órgãos de apoio institucional: o Centro Multidisciplinar de Educação Continuada (CEMEC), que se constitui em mais um espaço de formação e capacitação profissional; a Central de Biotecnologia e Reprodução Animal (CEBRAN), voltada para o melhoramento genético dos rebanhos bovino e bubalino do Estado do Pará e da Amazônia, a qual tem contribuído também para a formação de recursos humanos por meio de cursos técnicos em inseminação artificial e o fornecimento de um banco de sêmen para os pequenos médios criadores pecuarista da Região; a Biblioteca denominada Professor Davi de Amorim Sá, com um acervo de vinte mil exemplares que possibilita o atendimento de alunos do ensino básico a pós-graduação (UFPA, 2017).

A UFPA-Castanhal, ao longo destes 38 anos de construção, tornou-se referência de ensino superior no Estado do Pará, isso se deve ao seu crescimento no ensino, pesquisa e extensão, pilares que estão intrinsecamente ligados à história desta instituição (UFPA, 2017). Essa Instituição contava com um corpo docente constituído por 129 professores que se encontravam atuando em seis faculdades com o total de 2.217 graduandos. O público-alvo da Educação Especial na UFPA-Castanhal era constituído por nove alunos.

Quadro 1 - Quantidade de aluno com Deficiência por Faculdade.

Faculdade	Quantidade	Deficiência
Faculdade de Computação	02	02 Física
Faculdade de Educação Física	02	01 Física e 01 Auditiva
Faculdade de Letra	01	01 Visual
Faculdade de Matemática	01	01 Física
Faculdade de Medicina Veterinária	01	01 Física
Faculdade de Pedagogia	02	01 Física e 01 Visual

Fonte: GEIRA, 2017.

3.1.3 Procedimentos

Inicialmente, realizou-se o contato com a Coordenação do Campus de Castanhal, onde foi informado a respeito do projeto de pesquisa do Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA) intitulado “Formação docente para inclusão de alunos da Educação Especial na educação superior”. Ele teve como objetivo avaliar um programa de formação de professores para a inclusão de alunos da Educação Especial na educação superior. Após a autorização de realização da pesquisa neste Campus, o referido projeto foi registrado na Plataforma Brasil pelo nº 61066216.7.0000.0017 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto (Anexo I).

Para realização deste projeto, a pesquisa foi estruturada com cinco instrumentos: o Questionário de formação docente para inclusão de alunos da Educação Especial, criado e adaptado pelo GEIRA do original utilizado por Barbosa (2013); a escala de Autoeficácia Docente no Ensino Superior, criada por Prieto (2006); o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos, de autoria de Lipp (2000); o Teste de Stress no trabalho, elaborado pela professora Meleiro e retirado da literatura de Lipp (2002); o Inventário *Maslach Burnout Inventory*, adaptado pelo Núcleo de Pesquisa Avançada acerca da Síndrome de Burnout (NEPASB) e extraído do estudo de Lopes (2007). Todavia, para esta pesquisa, junto aos professores da Faculdade de Computação, foram utilizados somente o Questionário de Formação Docente para inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior (Anexo III).

O projeto foi apresentado a cada professor no contato inicial, que se deu por meio do envio de um e-mail e mensagem através de um aplicativo de mensagens instantâneas, onde os docentes foram informados da pesquisa, bem como do convite para participarem. Os detalhes da pesquisa foram repassados a cada professor no contato pessoal, quando foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo II), além da assinatura do mesmo.

Com relação à coleta de dados, essa etapa se deu através do questionário que, segundo Fachin (2006), consiste em um conjunto de perguntas que objetivam coletar informações sobre o que se almeja pesquisar. Para Severino (2007), é uma junção de questões, que se apresentam de forma ordenadamente articulada, que objetivam a obtenção de informações por escrito de participantes da pesquisa, prevendo realizar o levantamento de opiniões acerca da temática abordada. Esta técnica apresenta, como desvantagens que podem ocorrer, significativo número de questões sem respostas, o pesquisador não pode auxiliar em perguntas que não forem compreendidas, poucos questionários devolvidos ao pesquisador (LAKATOS; MARCONI 2009). Porém, este estudo utiliza a forma de aplicação desse

instrumento definido por Babbie (1999), em que aponta as vantagens da aplicação deste instrumento, quando realizada por um entrevistador e não pelo próprio participante, como conceituado por Marconi e Lakatos (2009) e Severino (2007).

As vantagens pautam-se no maior número de devolução do instrumento e o menor número de perguntas não respondidas ou sem clareza nas respostas, e ainda o entrevistador pode ser treinado para o alcance de respostas e esclarecer as perguntas (BABBIE, 1999). Tais vantagens auxiliam na superação das desvantagens apontadas por Marconi e Lakatos (2009).

Todo este processo de entrevista para coleta dos dados foi gravado e transcrito na íntegra, o que, para Manzini (2006), estabelece-se em uma etapa importantíssima no processo de pesquisa, pois a transcrição é uma transposição das informações orais para as informações escritas, trata-se de um segundo momento de escuta, onde, como no primeiro momento (entrevista), podem ocorrer impressões e hipóteses que afloram intuitivamente o pesquisador, durante a realização da escuta e da transcrição que, por mais que se busque ser fiel, a transcrição não consegue captar todas as informações coletadas durante a entrevista.

O questionário foi organizado com perguntas objetivas, subjetivas e de múltiplas respostas, de maneira a investigar os seguintes dados contidos nos seis eixos temáticos: I- Identificação, II- Trajetória Profissional, III- Formação Inicial, IV- Formação Continuada Sistemática, V- Formação Continuada Assistemática e VI- Formações continuadas na Área da Educação Especial a Realizar.

Para este estudo, foi utilizado somente 10 perguntas do questionário (11, 13, 14, 26, 27, 29, 30, 31, 32 e 33) e para analisar estas perguntas, foi utilizado o software Excel, da Microsoft, onde foram quantificadas as respostas para cada pergunta, dando origem assim aos gráficos que possibilitaram os números e porcentagens que permitiram as discussões dos resultados e as análises das variáveis com este método estatístico e descritivo que, segundo Marconi e Lakatos (1996), possibilita uma representação clara, sucinta e acessível às informações dos dados.

Após a aplicação do questionário, passou-se à tabulação dos dados e, para tanto, utilizou-se o Programa Excel. Em seguida, realizou-se a análise dos dados, de maneira a responder os objetivos específicos deste estudo: Nível de conhecimento sobre o público-alvo da Educação Especial, Atuação com aluno da Educação Especial no ensino superior na UFPA, como foi informado sobre o aluno, Formação que os professores possuíam na área da Educação Especial, se desejavam receber formação e quais temas gostariam que fossem abordados nestas formações.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Investigou-se se os participantes deste estudo já haviam trabalhado com alunos público-alvo da Educação Especial e constatou-se que nove docentes (64,29%) já haviam atuado junto a estes estudantes.

Este resultado se assemelha à pesquisa de Silva, Cymrot e D'Antino (2012) com professores de uma universidade particular de São Paulo, onde dos 752 professores participantes do estudo, 532 (71%) afirmaram terem atuado com aluno público-alvo da Educação Especial.

Com relação às pessoas do público-alvo da Educação Especial, estes docentes já haviam trabalhado (Figura 1):

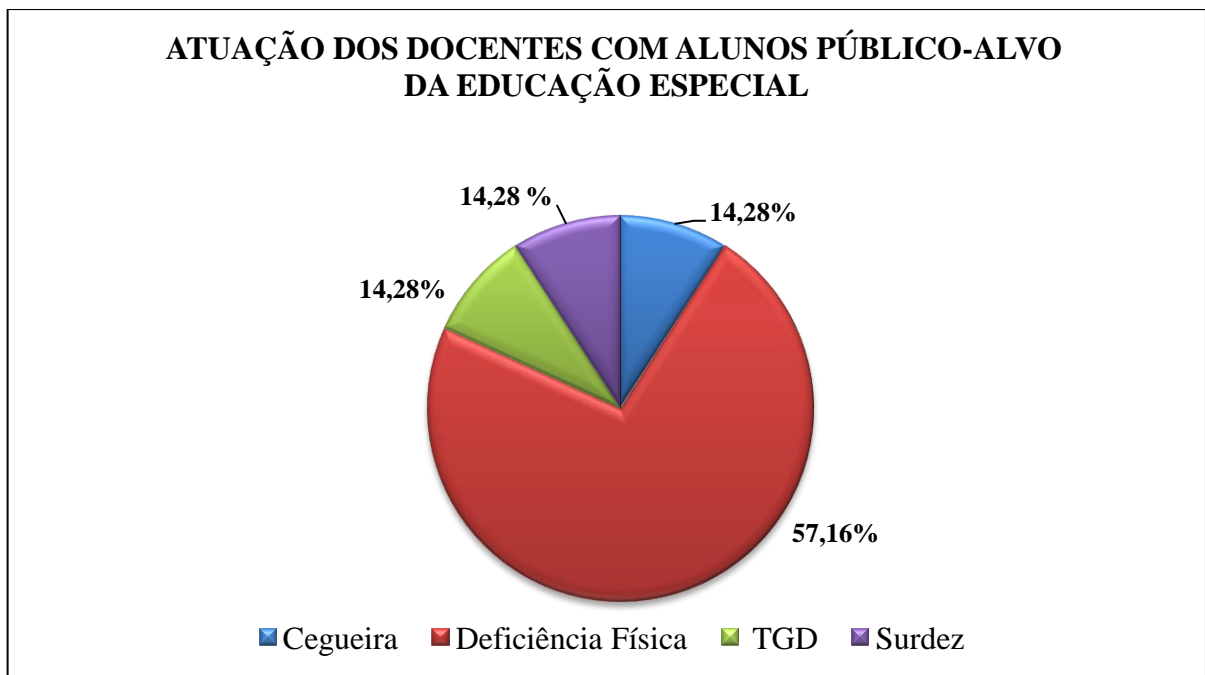


Figura 1 - Alunos público-alvo da Educação Especial com quem os professores já haviam atuado

Os docentes informaram já haviam tido contato com os diversos tipos de deficiência pertencentes à Educação Especial, mas ressalta-se que oito (57,16%) professores já haviam atuado junto a alunos com deficiência física. Em um estudo realizado por Silva, Cymrot e D'Antino (2012), constatou-se que 399 (53,5%) professores já haviam atuado junto aos alunos com deficiência física e, ainda, numa investigação realizada por Duarte et al. (2013), constatou-se que o acesso de alunos público-alvo da Educação Especial em Universidades Públicas e privadas de Juiz de Fora em Minas Gerais se deu por alunos com deficiência, sendo visual (18), auditiva (14) e deficiência física (13).

Esses três estudos evidenciaram um maior ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior e poucos registros sobre o ingresso de pessoas com TGD's e AH/S e isso talvez possa ser explicado pelo fato de que a deficiência física, muitas vezes, seja mais perceptível que as síndromes que necessitam de laudo ou ainda pelo fato de que a falta de informação acerca dos alunos com TGD e AH/S ainda não seja um fator importante a ser levado em consideração.

Ressalta-se, nessa questão sobre as deficiências com as quais os participantes já haviam trabalhado, um docente que informou ter atuado com um aluno com déficit de atenção durante a sua atuação docente, contudo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a pessoa que apresenta déficit de atenção não faz parte do público-alvo da Educação Especial. Isto posto legalmente, e a realidade encontrada, percebe-se uma dificuldade em saber identificar quem são as pessoas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial e isso se explica pela ausência de formação e informação aos professores, em sua formação inicial, e que ainda não foi contemplada na formação continuada.

Exemplo disso, constata-se num estudo realizado por Reis, Eufrásio e Bazon (2010), sobre a prática com alunos cegos, onde constatou-se que os cinco professores entrevistados tinham conceito de deficiência visual diferente do estabelecido pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia, chegando ao ponto de um professor (20%) reduzir o conceito de deficiência visual ao daltonismo, o que denotou uma falta de conhecimento a respeito da deficiência que o aluno com o qual eles atuavam tinha.

A falta de conhecimento revelada pelos docentes compromete um ensino de qualidade ao qual estas pessoas deveriam ter acesso, pois segundo a LDB, para as pessoas com necessidades especiais, é necessário que se disponibilize currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos.

Evidenciou-se também uma lacuna de formação que deveria ter sido preenchida com a formação ofertada pela UFPA, que em seu Regimento Geral de ensino (artigo 2º) apresenta, como princípios, a universalização do conhecimento, o que entende-se como conhecimento para todos; o respeito à diversidade étnica, cultural e biológica, o que denota uma necessidade de adequação do currículo às necessidades vigentes; e a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos, que evidencia a necessidade de que a Instituição se preocupe em atender uma comunidade cada vez mais heterogênea que demanda necessidades de ordens diversas.

Muito há por se fazer para que de fato a inclusão destes alunos seja realizada com qualidade, mas a princípio a formação docente se mostra a mais urgente, pois precisa, segundo Vitaliano (2007), de uma prática pedagógica reflexiva, ética e politicamente, de acordo com contexto atual.

Quanto à experiência com aluno público-alvo da Educação Especial, sete professores (50%) informaram que ela foi na UFPA-Castanhal e que foram informados sobre o ingresso destes graduandos de acordo com a Figura 2.

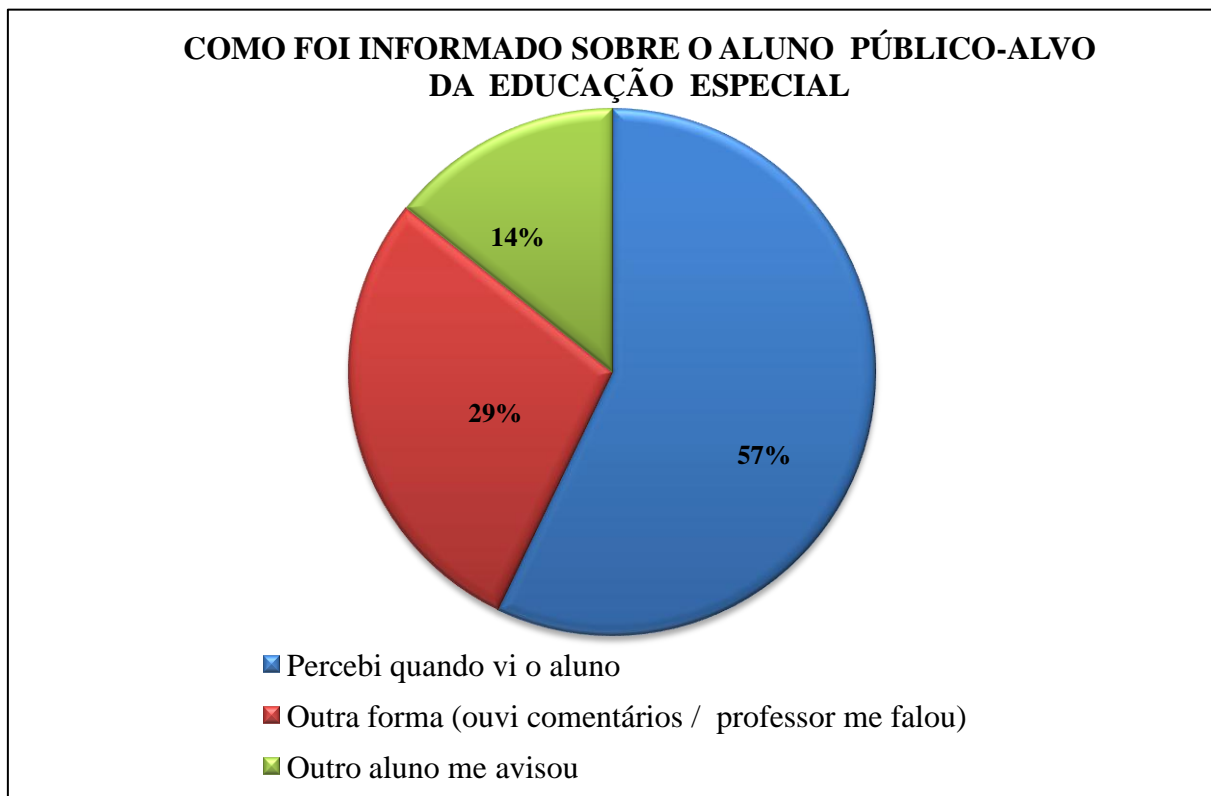


Figura 2 - Como o professor foi informado de que teria um aluno público-alvo da Educação Especial em uma de suas turmas.

Dentre os participantes, quatro (57%) informaram que ficaram sabendo da deficiência quando viram o aluno em sala de aula e não haviam sido informados com antecedência. Identificou-se ainda que um (29%) dos docentes disseram ter recebido a informação de outra forma (Ouviram comentários e/ou professor informou). Os dados dos 57% dos professores que informaram ter percebido a deficiência quando viram o aluno, corroboram o estudo realizado por Falcão et al. (2008), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, onde quatro (57,14%) docentes também informaram que ficaram sabendo do aluno,

somente no contato em sala de aula, pois segundo os mesmos docentes a direção da faculdade e o Núcleo de acessibilidade em nenhum momento os havia informado acerca do ingresso.

Percebe-se que há a necessidade de se estabelecer uma melhor comunicação entre a Direção da Faculdade, o Núcleo de Acessibilidade e os professores da Faculdade de Computação a fim de que a informação sobre o ingresso destes alunos, bem como das suas necessidades ou não de adaptação de material pudessem ser geridas da melhor maneira possível e, ao mesmo tempo, fossem assegurados o acesso e a permanência dos mesmos com qualidade (BRASIL, 2008). Quando as informações são compartilhadas entre estes três grupos, as responsabilidades também o são, e o risco de se culpar ou responsabilizar o professor pelo sucesso ou insucesso do aluno (MESQUITA, 2007). Neste sentido, a inclusão deve se tornar uma realidade concretizada através de operacionalizações para que venha superar o ideal de educação para todos, que se reduz a ideia de todos na escola, desconsiderando-se as especificidades dos alunos (MESQUITA, 2007).

Sobre o nível de conhecimento que possuem para realizar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, as respostas encontram-se detalhadas na Figura 3.

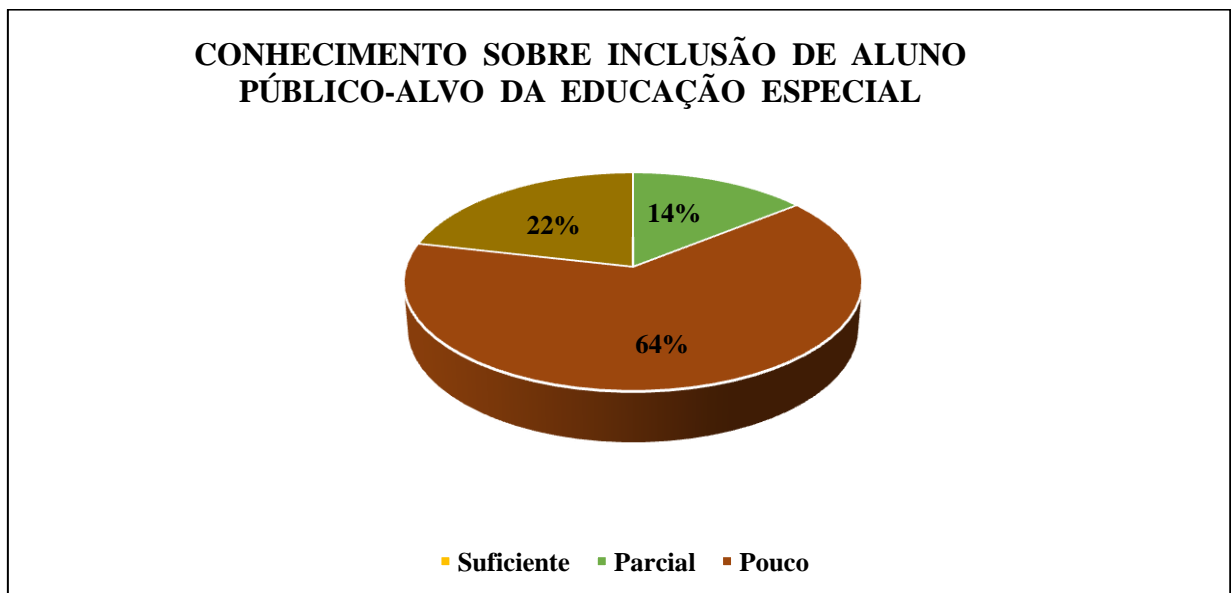


Figura 3 - Nível de conhecimento docente sobre a inclusão dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

Com relação ao nível de conhecimento acerca do aluno com necessidades especiais, nove (64%) professores informaram ter pouco conhecimento para incluir o aluno público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Em Vitaliano (2007), dos 178 investigados, 150

(84,2%) informaram não ter conhecimento suficiente para incluir os alunos da Educação Especial.

No estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010), constatou-se que quatro (57,15%) dos sete docentes informaram ter pouco conhecimento para realizar a inclusão. Os resultados destas duas pesquisas realizadas anteriormente relacionam-se com este estudo e trazem à tona uma realidade preocupante sobre o quanto a permanência, o ensino e a aprendizagem destes alunos possa estar comprometida em razão dos professores não saberem como lidar com as demandas trazidas por estes alunos para o ensino superior.

Para que a inclusão seja, de fato, efetivada faz-se necessária, além de outros aspectos, a formação do professor, pois, de acordo com Reis, Eufrasio e Bazon (2010), para que a inclusão seja realizada de maneira efetiva, não basta inserir os alunos na etapa de ensino, mas assegurar-lhes o processo de ensino e aprendizagem, e isso perpassa pela formação do professor, que deve ser preparado, tanto na sua formação inicial, quanto na continuada, seja por incentivo próprio ou por meio da Instituição onde trabalha.

Neste sentido, constatou-se que apenas três (21,4%) professores possuíam alguma formação na área de Educação Especial, sendo dois com o curso de Libras ofertado pelo Laboratório de Acessibilidade em parceria com o projeto de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas da Língua de sinais e Educação de Surdos (GEPLISES), e um terceiro professor com formação na área de Educação Especial, mas que não informou a temática da formação que recebeu pelo GEIRA. O que se evidencia com estes dados, é que nesta faculdade, que possuía alunos com deficiência física, a formação que os professores tinham era em LIBRAS, o que acabava não suprimindo os alunos PcD's. e o que se evidencia é uma necessidade que os docentes possuem de receber uma formação mais consistente, que lhes permita conhecer quem são as pessoas público-alvo da Educação Especial e mais ainda, aprendam como lidar de forma prática com as especificidades de cada deficiência e assegurar a estes alunos, a garantia de todos os direitos conquistados.

Em Vilela-Ribeiro e Benite (2010), de sete professores investigados, somente um afirmou ter condições de receber um aluno da Educação Especial e realizar o processo de inclusão. Em Reis, Eufrasio e Bazon (2010), dos cinco professores investigados, nenhum tinha qualquer tipo de formação inicial ou continuada na área de educação inclusiva ou especial. Destaca-se que um participante do estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) afirmou que o fato de os professores não saberem atuar ou incluir o aluno da Educação Especial se devia a Universidade ter demorado muito tempo para lhes fazer estas cobranças e para lhes

dar formação. Sendo assim, ainda segundo este participante, exatamente por este motivo eles não poderiam assumir sozinhos a falta de capacidade para realizar o processo de inclusão. A justificativa deste docente para não saber incluir ou atuar com o aluno da Educação Especial compreende-se que seja pelo mesmo não ter recebido nenhum tipo de formação para tal atuação no ensino superior, que se encontra recomendada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois a mesma afirma que para o ensino superior é necessário que se efetuem ações que venham promover o planejamento e a organização de recursos e serviços que promovam entre outros aspectos a acessibilidade nos materiais didáticos e pedagógicos seja no ensino, na pesquisa e na extensão (BRASIL, 2008).

As pesquisas de Vitaliano (2007), Vilela-Ribeiro e Benite (2010) e Reis, Eufrazio e Bazon (2010), evidenciaram que, a maioria dos docentes, não possuía formação na área de Educação Especial, o que confirma o alto percentual com pouco conhecimento para atuar com este público-alvo. Por outro lado, estes estudos revelam uma discordância entre o que tem sido legalmente estabelecido acerca de direitos das pessoas PCD's no que tange a educação, mas que não se evidencia na prática, possibilitando-se assim uma certa negligência por parte das Instituições Públicas de Ensino Superior acerca de um atendimento de qualidade, junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, sucede-se que ao ingressarem no ensino superior, estes alunos não têm encontrado professores em condições favoráveis de lhes proporcionar um ensino e aprendizagem que leve em consideração suas especificidades.

No que concerne à participação em outras atividades relacionadas à Educação Especial (congressos, seminários, simpósios, encontros, palestras, dentre outros), somente quatro (28,58%) professores informaram já ter participado de formação, e estas formações foram ofertadas pelo Laboratório de Acessibilidade (LAccess) e pelo GEIRA. Além disso, observou-se que os professores que afirmaram ter pouco conhecimento, foram os que não frequentaram as formações.

Por outro lado, ressalta-se que, embora este grupo de pesquisa trabalhe com a temática da Educação Especial, as formações realizadas até o momento ainda não são suficientes no sentido de lhes preparar para realizar a inclusão dos alunos. É necessário que haja uma preocupação maior por parte das coordenadorias de ensino, a fim de que se busquem estratégias de melhorias para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo Calheiros e Fumes (2016), a dinâmica da inclusão é um fator novo para as IES, e que demanda preocupação, pois embora as IES estejam assegurando o acesso, não é garantida a

permanência com qualidade, exatamente pelo fato das Instituições não saberem como lidar com estas novas realidades.

Neste sentido, a formação dos professores, no que concerne à Educação Especial, não pode ficar a cargo apenas do grupo de pesquisa, o mesmo não pode ser responsabilizado pela constituição dos saberes e fazeres destes docentes junto aos alunos público-alvo da Educação Especial e nem pelo sucesso da inclusão dos mesmos, haja vista que esta formação deve ser assumida integralmente pela IES, através de seus departamentos responsáveis. Diante disto, o Laboratório de Acessibilidade precisa de maior apoio dos órgãos diretivos da Instituição, a fim de que tenha mais recursos humanos (por exemplo, técnico administrativo em Educação Especial) e financeiros, bem como autonomia para desenvolver suas atividades de acordo com as necessidades presentes, e ainda, elaboração e execução de programas de formação para os docentes implementados ao longo do ano.

Quando questionados sobre como realizavam a busca por informações sobre Educação Especial, os professores apontaram duas ou três fontes para este fim (Figura 4).

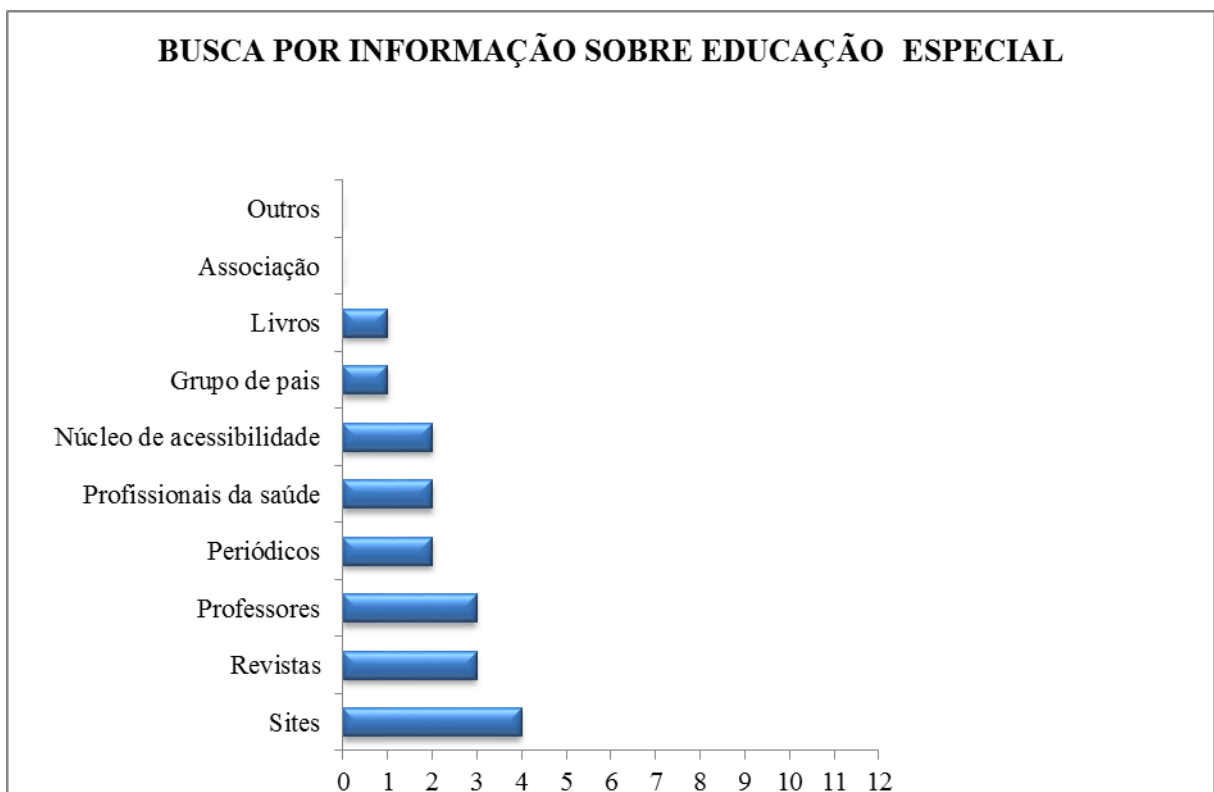


Figura 4 - Locais em que os professores buscavam informações sobre a Educação Especial.

Evidenciou-se que quatro professores (22%) buscavam informações em sites, o que denotou que esta parcela tinha preferência por utilizar recursos tecnológicos, como celulares,

computadores, tabletes e outros. Acerca de quais sites estes docentes realizavam a busca, não foi possível confirmar, pois esta pergunta não estava contemplada no questionário utilizado.

Segundo Capellini e Rodrigues (2012), as mídias conectadas servem como meio de formação continuada para os docentes, sendo um recurso em que os mesmos buscam por informações que não adquiriram durante a formação inicial. Desta forma, relacionando com o nível de conhecimento apresentado pelos professores deste estudo e a fonte na qual eles costumam buscar informações, percebe-se que esses recursos midiáticos são utilizados como fonte de informações não adquiridas, uma vez que os participantes declararam não possuir conhecimento suficiente para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Para Belloni (2006), o movimento de busca e acesso de informação através das mídias é consequência de um imenso processo tecnológico que a sociedade contemporânea tem vivenciado e no campo da educação não é diferente, uma vez que a educação contemporânea encontra-se vivenciando as inovações educacionais e, dentre estas, a utilização dos mais avançados recursos tecnológicos.

Quando indagados se gostariam de receber formação na área de Educação Especial, todos (100%) os professores responderam que sim. Este dado alcança resultados maiores que os de Vitaliano (2007), dentre os quais apenas 112 (62,9%), dos 178 professores entrevistados, manifestaram interesse em receber formação. São maiores ainda que os de Vilela-Ribeiro e Benite (2010), pois dos sete docentes questionados somente dois (28,57%) se dispuseram a realizar formação na área.

A razão pela qual a aceitação por parte dos professores deste estudo tenha sido de 100% se explique, talvez, pelo fato de que existiam alunos público-alvo da Educação Especial naquela faculdade (02 alunos com deficiência física) e que a possibilidade de receberem alunos com outras deficiências ou TGD/AS fosse altamente real e isso lhes causasse algum desconforto ao não saberem como lidar pedagogicamente com as necessidades de tais alunos.

Nos estudos de Vitaliano (2007) e Vilela-Ribeiro e Benite (2010), não se encontram relatos ou dados de que os professores já haviam tido contato com alunos público-alvo da Educação Especial em suas referidas faculdades, mas que uma das explicações dadas para a não adesão à formação era a falta de tempo, por conta das muitas demandas que o docente universitário tinha (preparar aula, fazer pesquisa, realizar publicações e outros).

O fato de os professores deste estudo se avaliarem com pouco conhecimento para realizar a inclusão e, ao mesmo tempo, disponibilizarem-se a realizar formação na área de Educação Especial, é um ato louvável e de fundamental importância, pois o acesso de alunos

da Educação Especial no ensino superior tem sido cada vez maior e irreversível, sendo necessário que estes encontrem, nesta etapa de formação, acolhimento e profissionais capacitados a lhes dar atendimento de acordo com suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes.

Dos professores que deram o aceite para receber a formação, investigou-se quais temáticas eram de seus interesses e eles citaram mais de um tema concernente à área de Educação Especial (Figura 5).

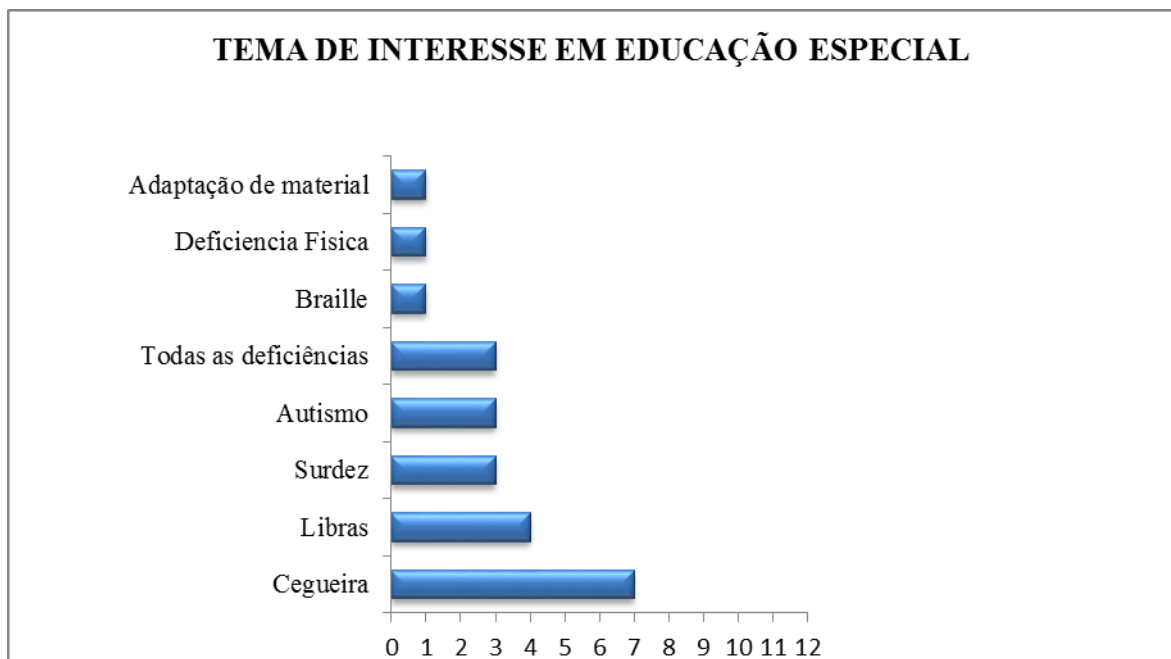


Figura 5 – Sugestão de temas a serem abordados em formações sobre a Educação Especial.

Dentre os participantes, sete (31%) solicitaram receber formação sobre questões práticas acerca da cegueira (sobre como adaptar material e como avaliar o aluno com deficiência visual), por outro lado, constata-se que entre os docentes, houve solicitação de mais de um tema, o que se evidencia que por parte dos professores existe um interesse em querer informação e formação acerca dos alunos público-alvo da Educação Especial. Este dado chama a atenção pois os professores desta faculdade ainda não tiveram contato com aluno cego

Os dados desta questão se assemelham aos de Vitaliano (2007), em que 94 (83,9%) professores solicitaram receber formação sobre metodologias de ensino e legislação, pertinente ao atendimento educacional a ser oferecido aos estudantes com necessidades especiais e 91 (81,2%) solicitaram formação acerca de procedimentos pedagógicos para

favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos que apresentavam necessidades especiais educacionais.

Ressalta-se que neste estudo, quando os participantes foram questionados se já haviam atuado com aluno público-alvo da Educação Especial, oito informaram sim e quanto a deficiência do aluno, os professores informaram ter sido física, de fato, naquela faculdade haviam alunos PcD's (um utilizava muletas e outro cadeira de rodas). Entretanto, quando perguntados sobre qual temática gostariam de receber formação, a maioria solicitou formação sobre cegueira. Esta solicitação dos professores pode parecer inusitada, mas pode levantar hipóteses, como o fato de que como os alunos pertencentes àquela faculdade não tinham comprometimento nos membros superiores, dava aos docentes a ideia de que eles não precisavam de nenhuma adaptação, a não ser a arquitetônica, ou mesmo de que os professores limitavam o seu conhecimento acerca da deficiência física pelas limitações apresentadas somente pela atuação que tinham junto aos dois alunos, ou ainda de que a deficiência visual se estabelecia como o maior desafio para os professores realizarem a inclusão, talvez pelo fato de os mesmos entenderem que o processo de ensino aprendizagem seja extremamente visual.

Solicitou-se aos docentes que informassem como gostariam de receber a formação e eles informaram suas preferências (Figura 6).

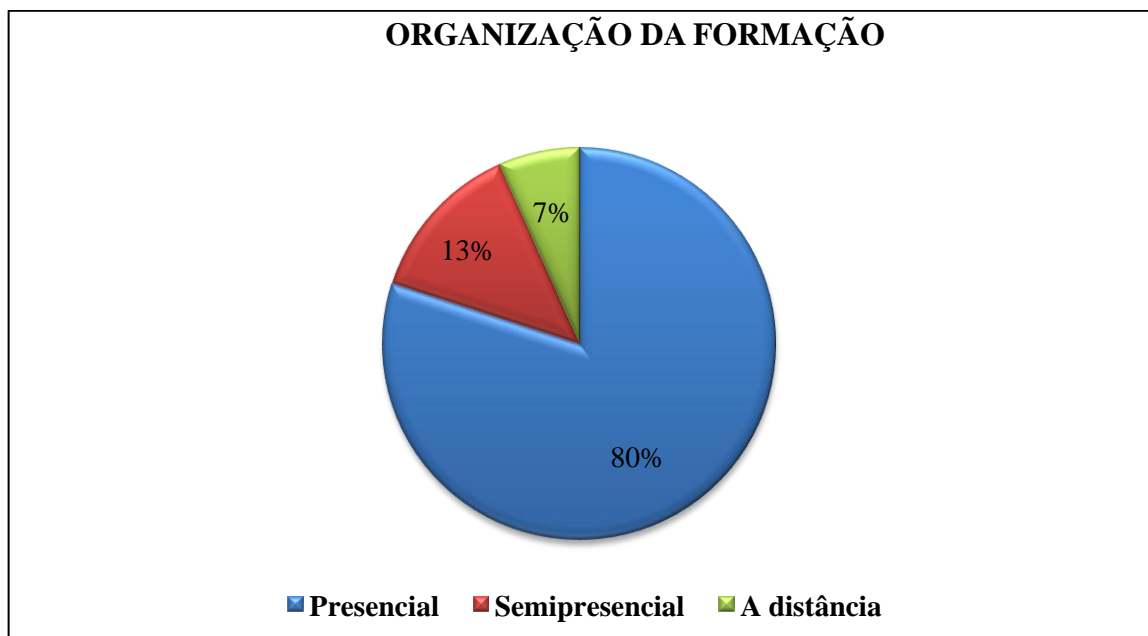


Figura 6 – Forma de organização escolhida pelos professores para a realização das formações em Educação Especial.

A formação presencial foi solicitada por doze (80%) professores e os mesmos a justificaram pela necessidade de um contato direto com o formador da área e ainda, sobre a

importância de se estar em um grupo presencial, onde as dúvidas de um colega podem ser as do outro e ainda segundo os participantes, pelo fato de que os cursos a distância nem sempre são benéficos pelo fato de os participantes serem negligentes quanto ao horário combinado.

Sobre esta questão levantada pelos docentes acerca da formação não acontecer a distância pelo negligenciamento quanto ao horário, Belloni (2006), afirma que as Tecnologias de informações e de comunicações (TIC's), encontram-se cada vez mais presentes em todas as esferas sociais e no cenário da educação não é diferente, mas se fazem necessários cuidados no sentido de se propiciar de fato um acesso que produza conhecimento sério e de qualidade para os usuários, ressalta ainda que a perspectiva da formação docente através da educação a distância (EaD) precisa ser refletida sobre como interagir as Tecnologias de informações e de comunicações (TIC's), a formação de professores enquanto futuros usuários ativos.

Em contrapartida aos dados deste estudo sobre esta questão da organização da formação, os participantes da pesquisa de Vitaliano (2007), apontaram que 76 docentes (67,9%) solicitaram a formação presencial e a distância via internet, o que denota que esta opção de presencial, semi presencial ou a distância, esteja talvez muito mais ligada as condições de disponibilidade de tempo para estar presencialmente no local e horário marcado.

Capellini e Rodrigues (2012) investigaram a formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência na modalidade EaD, constataram que, no Brasil, tem se tornado cada vez maior a oferta e a procura por cursos via internet, e que este movimento é irreversível na contemporaneidade. Dentre os professores investigados, 96% informaram que o conteúdo do curso ofertado contribuiu para dar início ao trabalho de inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Entretanto, a pesquisa evidenciou um problema, pois 37% dos participantes não tinham acesso ao computador com internet cotidianamente, acessando apenas três vezes na semana e 34% só tinham acesso uma ou duas vezes. Esse movimento, segundo estas autoras, acaba fortalecendo modelos tradicionais da educação brasileira, onde a busca por informações não se dá de maneira constante.

Quando questionados sobre a metodologia para receberem a formação, a partir das opções ofertadas, os professores optaram por mais de uma, conforme a Figura 7.

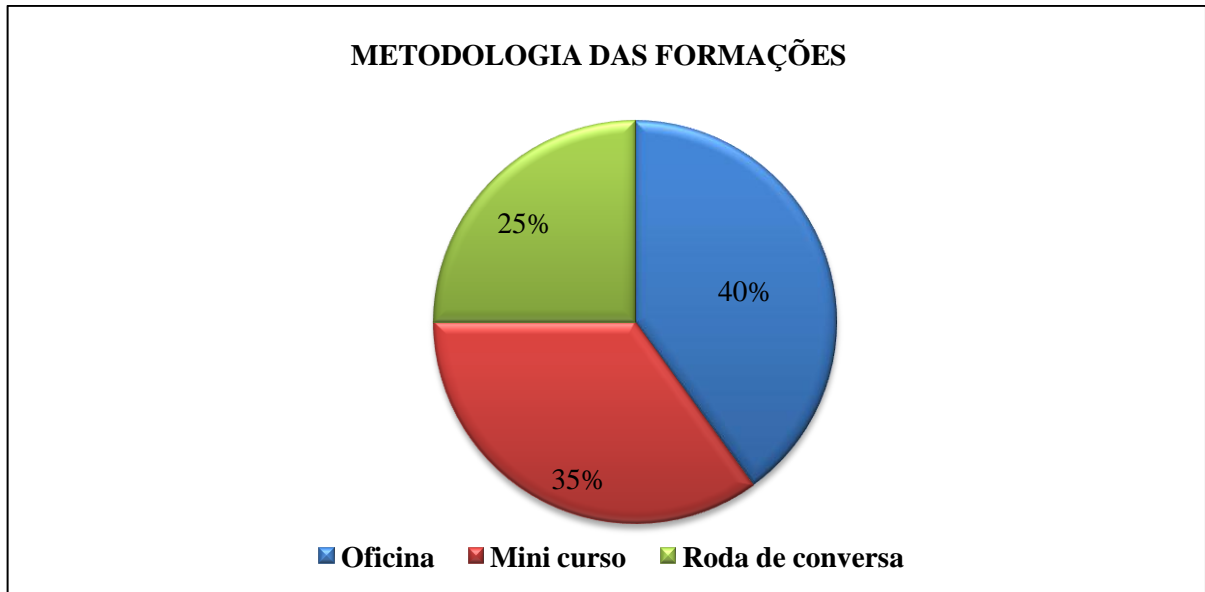


Figura 7 - Metodologia escolhida pelos professores para a realização das formações em Educação Especial.

Os professores apresentaram preferências diferentes para receberem as formações. Todavia, ressaltou-se que oito (40%) optaram por Oficina e se justificaram pelo caráter prático que esta metodologia tem. Além disso, resalta-se que um docente, ao solicitar a roda de conversa, justificou-se pela liberdade que esta metodologia tem de que cada pessoa exponha suas ideias.

No estudo de Vitaliano (2007), a maioria dos docentes, representada por 71 (63,4%) professores, optaram por palestras, o que caracteriza uma formação teórica, com acesso à informação. Já os participantes deste estudo, ao contrário dos de Vitaliano (2007), desejam uma formação com caráter mais prático, que lhes apresente como lidar com o aluno de maneira mais diretiva e que lhes proporcione acesso ao conteúdo sem negligenciar sua necessidade e/ou deficiência.

Foi solicitado, ainda, aos professores que informassem o dia da semana e o horário de preferência para formação, o que pode ser evidenciado nas figuras 8 e 9.

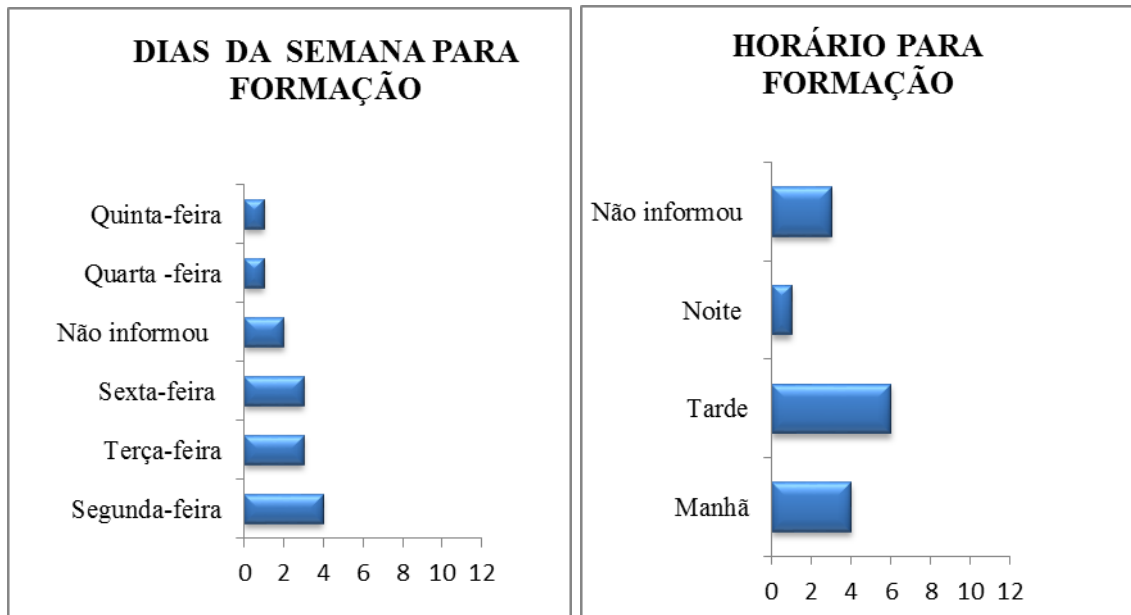


Figura 8 e 9 – Dias da semana e os turnos escolhidos pelos professores para realizar formação na área da Educação Especial.

Para cada dia da semana, houve solicitação de formação, mas ressalta-se que a maioria, correspondente a quatro docentes (28%), optou pelas segundas-feiras e, com relação ao horário, seis participantes (43%) mostraram preferência pelo horário da tarde.

A temática da Educação Especial, ainda em tempos contemporâneos, estabelece-se num desafio para a educação. O passar dos anos possibilitou um conjunto de leis que vieram assegurando os direitos das pessoas com deficiência, mas o acesso destas aos bens, como a educação, ainda se estabelece numa grande barreira que está sendo transposta aos poucos.

No processo de acesso à escola, os alunos público-alvo da Educação Especial estabelecem relações e uma destas se realiza com o professor e, se este não estiver preparado, informado ou formado, pouco ajudará este aluno a se desenvolver efetivamente, pois o ato de incluir impõe a necessidade das escolas de todos os níveis de ensino reverem sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem (VITALIANO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados através desta pesquisa identificaram que a formação inicial e continuada destes professores não lhes proporcionou conhecimento acerca de quem são as pessoas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial e não os capacitou para incluí-las nesta etapa de ensino, o que torna compreensível o fato de os mesmos terem dificuldades.

Os professores passaram a ter acesso à temática da Educação Especial somente com a atuação do grupo de pesquisa GEIRA, pois a UFPA enquanto instituição responsável pela formação inicial e continuada não promoveu nenhum programa contínuo de formação para estes professores sobre esta temática.

Os professores se dispuseram a receber formação na temática da Educação Especial e solicitaram formações com aspectos práticos para realizarem a inclusão de alunos com deficiência visual e surdez, informaram ainda que gostariam de receber esta formação durante a semana de forma presencial através de oficinas e Minicursos.

Desta forma, apresentam-se como sugestões de que esta pesquisa seja aprofundada no sentido de se implementar um programa de formação na área de Educação Especial, onde sejam abordados os temas de acordo com as necessidades informadas pelos docentes durante a pesquisa. Propõem-se ainda, que ao término desta formação, estes docentes sejam entrevistados novamente afim de que os mesmos possam avaliar a formação recebida, bem como se os mesmos se sentem em melhores condições para realizar o processo de inclusão de alunos da Educação Especial no ensino superior.

E ainda, uma análise na grade curricular dos cursos de licenciatura para identificar as disciplinas voltadas a formação na área da Educação Especial e de como estes professores que atuam nas licenciaturas se sentem preparados para atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. **Método de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer de 08 de maio de 2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior**. Brasília: CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, reestruturação dos modelos educacionais vigentes**. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017.

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/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior-SECADI/SESu** 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2015**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2015/default.shtm>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2015**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL. **Plano Mundial de educação para todos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial: Ministério da Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CABRAL, R. E. da S.; REIS, L. M. S. Formação docente Matemática no Campus universitário de Castanhal na perspectiva da educação inclusiva: Um relato de experiência. In: **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Contexto Amazônico**. ALBUQUERQUE, R. D. L. de. & RISUENHO, S. E. (orgs.), Belém: L&A Editora, 2014. v. 1, p. 27-45.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de. L. F, Experiências e saberes de professores universitários em relação a inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239-255, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2713>>. Acesso em: 23 set. 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil**. Bauru, v. 2, n. 2, p. 7-14, UNESP, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unespnead_reei1_ee_d02_texto02.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CUNHA, M. I. O lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3664/3580>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ed. Especial**, Marília, v. 19, n.2, p.289-300, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382013000200011&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 18 mai. 2017.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo. Saraiva, 2005.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2006.

FALCÃO, et al., Educação Inclusiva na UERJ: O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. Em M. A. Almeida, E. G. Mendes & M. C. P. I. Hayashi (orgs.) **Temas em educação especial: Múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, PROESP, 2008. p. 212-219.

GERAHRDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. (Série Educação a Distância) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação no Brasil**. 2. ed. (série formação de professor) São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIPP, M. E. N. **Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIPP, M. E. N. (org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

LOPES, C. **Estresse, Burnout e bem-estar subjetivo entre professores universitários**. 2007. 113 f. (Dissertação de Mestrado) - Uberlândia-(MG): Programa de Pós-Graduação em ensino superior - Centro Universitário do Triângulo, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp043006.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

LOPES, E. M. T. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARTINS, A. da C. S.; ALENCAR, E. S. de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Universidade

Federal de Santa Maria. v. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>>. Acesso em: 15 set. 2017.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, ago. 2010. Disponível em: <www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>. Acesso em: 14 mai. 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MESQUITA, A. M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. 2007. 215 f. (Dissertação de Mestrado) – Belém (PA): Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1656>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://bdpi.usp.br/item/001410478>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NÓVOA, A. S. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261,

out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 ago. 2017.

OLIVEIRA, V. R. de. Planejando a pesquisa científica. In: _____. **Desmistificando a pesquisa científica**. Belém: EDUFPA, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História e Vida**. Brasil: do Império aos dias de hoje. 2 v. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PRIETO NAVARRO, L. **Autoeficácia Del professor universitario**: eficácia percibida y práctica docente. Madrid (Espanha): Narcea S. A de Ediciones, 2006.

PROCÓPIO, M.V. R. et al. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 9, n. 2, p. 435-456, 2010. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART8_Vo9_N2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PUREZA, M. G. B. **Desvelando o território da educação inclusiva e suas competências para a formação inicial de professores de Geografia**: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. 2012. 200 f. (Dissertação de Mestrado) – Belém (PA): Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3061/1/Dissertacao_DesvelandoTerritorioEducacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

REIS, M. X. dos; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100006>. Acesso em: 15 set. 2017.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, feb./July. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 23 set. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil. **Revista Poíses Pedagógica**. v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592.%20>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In:_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. p. 73-131.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400008>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

TAVARES, J. E. B.; KRUG, H. N. Formação do profissional em educação física: um olhar para o processo de inclusão e inserção social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 39-51, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5031>>. Acesso em: 02 out. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem-Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. – **Campus de Castanhal**, s/d. Disponível em:<<http://www.campuscastanhal.ufpa.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Faculdade de Computação** – Campus de Castanhal, s/d. Disponível em:<<http://www.facompcastanhal.ufpa.br/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Faculdade de Medicina Veterinária** – Campus de Castanhal, s/d. Disponível em: <<http://www.campuscastanhal.ufpa.br/index.php/campus-medicina-veterinaria-m/151-instituto-de-medicina-veterinaria>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

VIDAL, D. G. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesq.**, Universidade de São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-578, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 10 mar.2018.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019456006>> Acesso em: 13 ago. 2016.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf >. Acesso em: 13 ago. 2016.

ANEXO I – PARECER DO COMITE DE ÉTICA

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JOÃO DE BARROS BARRETO -
UFPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pesquisador: Raphaella Duarte Cavalcante Lopes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61066216.7.0000.0017

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.843.592

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa avaliará um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da educação especial na educação superior. Será realizado o contato com os 126 docentes da UFPA-Castanhal para explicar o objetivo da pesquisa e convidá-los a participar. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderão, antes do início e no final do ano letivo, a Escala de Auto Eficácia e o questionário sobre formação docente. Eles também poderão participar de um programa de formação docente para inclusão de alunos público alvo da educação especial na educação superior ao longo do ano letivo. Será verificada a mudança da autoeficácia percebida entre o início e o final do ano letivo em todos os participantes, e a percepção dos docentes sobre as contribuições do programa de formação para que sua prática seja mais inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Avaliar um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da educação especial na educação

Endereço: RUA DOS MUNDURUCUS 4487

Bairro: GUAMA

CEP: 66.073-000

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-6754

Fax: (91)3201-6663

E-mail: cephujbb@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 1.843.592

superior.

Objetivo Secundário:

- Averiguar a autoeficácia percebida, os níveis de stress e caracterizar a formação dos professores da UFPA-Castanhal, assim como as demandas deles para inclusão de alunos público alvo da educação especial.
- Analisar o processo de implementação de um programa de formação para os professores da UFPA-Castanhal para inclusão de alunos público alvo da educação especial na educação superior.
- Comparar a autoeficácia percebida e os níveis de stress dos professores antes e após o programa de formação docente da UFPA-Castanhal para inclusão de alunos público alvo da educação especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O participante pode apresentar dúvidas sobre as questões dos instrumentos ou desconforto. Para tanto, a pesquisadora poderá esclarecê-las imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se quiser, ele poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Além disso, havendo necessidade, receberá o amparo de profissionais qualificados.

Benefícios: Considerando que, a formação de professores e demais profissionais da educação para inclusão de alunos público alvo da educação especial é responsabilidade da União, Estados e Municípios (Brasil, 2001; 2011). Corroborada pela terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que prevê o incentivo de cursos de formação continuada para profissionais da educação e o desenvolvimento deste tipo de atividades para servidores públicos (Brasil, 2010), e, que este último, está dentre as políticas de ensino do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA, que prevê a "formação de recursos humanos para a consolidação de políticas de inclusão." (UFPA, 2011, p. 91), esta pesquisa irá contribuir para formação continuada dos professores da UFPA-Castanhal, valorizando a sua prática docente e cumprindo com o que está estabelecido na legislação vigente. Destaca-se que, esta formação também auxiliará na permanência e a qualidade de ensino para alunos público alvo da educação especial. Além disso, há poucos estudos sobre a formação docente para inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente na educação superior. Portanto, pretende-se ainda contribuir para ampliação das pesquisas sobre este tema.

Endereço: RUA DOS MUNDURUCUS 4487

Bairro: GUAMA

CEP: 66.073-000

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-6754

Fax: (91)3201-6663

E-mail: cephujbb@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 1.843.592

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante com base em um projeto exequível e consistente em termos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências foram atendidas e os termos foram adequados.

Recomendações:

Recomendamos a coordenação que mantenha atualizados todos os documentos pertinentes ao projeto.

Deverá também ser informado ao CEP:

Relatório Semestral;

Relatório Final;

Envio de Relatório de Cancelamento;

Envio de Relatório de Suspensão de projeto;

Comunicação de Término do projeto na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa aprovada neste Colegiado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, este Colegiado manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa por estar de acordo com a Resolução nº466/2012 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Ainda em atendimento a Res. 466/2012 esclarecemos que a responsabilidade do pesquisador é indelegável, indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais. Além de apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; de elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Cabe ainda ao pesquisador:

1- desenvolver o projeto conforme delineado;

2- Em acordo com a Resolução 466/12 CNS, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa. Os relatórios deverão ser inseridos no Sistema Plataforma Brasil pelo ícone "Inserir Notificação" disponível para projetos aprovados.

3- apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP, a qualquer momento;

Endereço: RUA DOS MUNDURUCUS 4487

Bairro: GUAMA

CEP: 66.073-000

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-6754

Fax: (91)3201-6663

E-mail: cephujbb@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JOÃO DE BARROS BARRETO -
UFPA



Continuação do Parecer: 1.843.592

- 4- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 05 anos após o término da pesquisa;
- 5- encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- 6- justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_798520.pdf	21/11/2016 16:30:51		Aceito
Outros	2016_11_21_Questionario_Formacao_Docente_etapa_2.pdf	21/11/2016 16:28:39	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Outros	2016_11_21_Testes_Stress_Trabalho.pdf	21/11/2016 16:27:31	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Outros	2016_11_21_Escala_AutoEficacia.pdf	21/11/2016 16:26:48	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Orçamento	2016_11_21_Orcamento.pdf	21/11/2016 16:25:33	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2016_11_21_PROPESP_FORMACAO_DOCENTE_PARA_INCLUSAO_DE_ALUNOS_DA_EDUCACAO_ESPECIAL_NA_EDUCACAO_SUPERIOR.pdf	21/11/2016 16:24:13	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2016_11_21_TCLE.pdf	21/11/2016 16:23:42	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Folha de Rosto	2016_09_23_FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	23/09/2016 21:49:06	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito
Cronograma	2016_09_09_Cronograma_2017_2018.pdf	22/09/2016 17:52:57	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA DOS MUNDURUCUS 4487

Bairro: GUAMA

CEP: 66.073-000

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-6754

Fax: (91)3201-6663

E-mail: cephujbb@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
JOÃO DE BARROS BARRETO -
UFPA



Continuação do Parecer: 1.843.592

BELEM, 30 de Novembro de 2016

Assinado por:
Cleonardo Augusto da Silva
(Coordenador)

Endereço: RUA DOS MUNDURUCUS 4487

Bairro: GUAMA

CEP: 66.073-000

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-6754

Fax: (91)3201-6663

E-mail: cephujbb@yahoo.com.br

ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

Projeto: Formação docente para inclusão de alunos da Educação Especial na educação superior

Esclarecimentos da pesquisa:

Prezado(a) Professor(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação docente para inclusão de alunos da Educação Especial na educação superior”, sob a responsabilidade da prof^a. MsC. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes e orientada pela prof^a. Dr^a. Simone Souza da Costa e Silva, ambas da Universidade Federal do Pará.

Este estudo tem como objetivo avaliar um programa de formação de professores do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA-Castanhal) para a inclusão de alunos da Educação Especial na educação superior. Para tanto, será: a) caracterizada a formação dos professores da UFPA-Castanhal; b) identificadas as demandas docentes para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial; c) analisada a implementação de um programa de formação docente nesta área; d) verificada a autoeficácia percebida e os níveis de stress no início e ao término do ano letivo. Esta pesquisa é necessária porque o ingresso de alunos público-alvo da Educação Especial nas universidades tem crescido nos últimos anos. Especificamente, na UFPA-Castanhal, desde 2011, anualmente há o ingresso de novos alunos com deficiência em todas as Faculdades do Campus. Assim, o estudo contribuirá para formação continuada dos professores da UFPA-Castanhal, valorizando a sua prática docente e cumprindo com o que está estabelecido na legislação vigente. Destaca-se que, esta pesquisa também implica em benefícios para permanência e a qualidade de ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa porque é professor(a) efetivo(a), substituto(a) ou temporário(a) lotado(a) e atuante no Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará. Caso aceite o convite, você participará de três etapas na condição de voluntário(a), sem qualquer custo ou remuneração financeira. Na primeira etapa, você responderá, individualmente, questionário de Formação Docente, testes de Stress e a Escala de Autoeficácia, em anexo. A segunda fase consiste em sua participação no programa de formação para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na educação superior. O referido programa será desenvolvido durante um ano letivo com: a) encontros semestrais com todos os participantes; b) encontros mensais por faculdade; c) assessoramentos semanais individuais. Estas atividades serão gravadas para avaliação da eficácia do programa de formação para que a prática docente seja mais inclusiva, sob a perspectiva dos participantes. Na última fase, você responderá novamente um questionário de Formação Docente, testes de Stress e a Escala de Autoeficácia.

Esses procedimentos, abordam temas referentes a sua formação, o stress e a autoeficácia. Caso você apresente dúvidas sobre as questões dos instrumentos ou desconforto, a pesquisadora poderá esclarecê-las imediatamente e minimizar seu desconforto. No entanto, se quiser, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Além disso, havendo necessidade, receberá o amparo de profissionais qualificados.

Ressaltamos que, em respeito a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, você terá sua identidade e características que possam levar a sua identificação preservadas, e as informações coletadas serão, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui email, contato telefônico e endereço da pesquisadora responsável e está em duas vias de igual teor e forma. Uma via será fornecida a você e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável junto aos demais instrumentos no Núcleo de Acessibilidade do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, e, após o referido prazo, será destruída.

Caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou a sua participação nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto (Rua dos Mundurucus, 4487. 1º andar. Fone: 91 3201 6754).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, professor(a) _____, telefone _____, email _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Formação docente para inclusão de alunos da educação especial na educação superior”, de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Estou ciente do conteúdo da pesquisa, dos riscos e benefícios, que posso esclarecer novas dúvidas e/ou solicitar novas informações a qualquer momento, e, se desejar, interromper a minha participação na pesquisa.

Desta forma, consinto que a coleta de dados seja realizada da(s) forma(s) assinalada(s) abaixo e que os dados sejam utilizados para análises e discussões acadêmicas e científicas:

Aplicação do questionário de Formação Docente, testes de Stress e a Escala de Autoeficácia neste momento e replicada após dois semestres letivos.

Programa de formação docente com encontros e assessoramentos gravados ao longo do ano letivo. Castanhal, ____/____/____.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: RAPHAELLA DUARTE CAVALCANTE LOPES Endereço: Av. dos Universitários, s/n. Jaderlândia. CEP: 68746-630. Castanhal – PA Fone: (91) 98287-7361 E-mail: raphalopes@yahoo.com.br	Nome da Orientadora: SIMONE SOUZA DA COSTA SILVA Endereço: Rua Augusto Correa, 01 Guamá. CEP: 66075110 Belém – PA Fone: (91) 98809-8179 E-mail: symon.ufpa@gmail.com
---	---

**ANEXO III – QUESTIONÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
GRUPO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGIÃO AMAZÔNICA

I – Identificação

- 31 Sexo: () FEMININO () MASCULINO
32 Idade: ____ anos
33 Você é professor de que Faculdade?

II – Trajetória profissional

- 34 Há quanto tempo exerce a docência? ____ anos e ____ meses
35 Você é professor desta instituição:
() Efetivo há ____ anos e ____ meses
() Substituto/Temporário há ____ anos e ____ meses
36 Seu concurso/processo seletivo foi para qual área?

37 Quais as disciplinas que você ministra?

38 Nas suas disciplinas são mencionados aspectos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
() Sim () Não
Se sim, em qual(is) disciplina(s) e que aspectos?

39 Qual a área em que você atua na pesquisa e extensão?

40 Em algum momento da sua trajetória profissional você se sentiu motivado em buscar formação na área de educação especial?
() Sim () Não
Por que? _____

41 Com relação ao seu conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior:
() Tenho muito conhecimento
() Tenho conhecimento suficiente
() Tenho conhecimento parcial
() Tenho pouco conhecimento

() Não tenho conhecimento

42 O que você acha da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior?

43 Você já teve algum aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?

() Sim () Não

Se sim, qual e em que nível de ensino (infantil, fundamental, médio ou superior)?

44 Esta experiência foi na UFPA?

() Sim () Não (Se a resposta for não, vá para questão 19)

Se sim, como você foi informado de que teria este aluno na sua turma?

() Direção da Faculdade

() Núcleo de Acessibilidade

() Não fui informado, mas percebi quando vi o aluno

() Não fui informado, mas outro aluno me avisou

() Outra forma: _____

45 Como você se sentiu ao atuar com um aluno da educação especial na(s) sua(s) disciplina(s) na universidade?

46 Você precisou realizar adaptações no processo de ensino e aprendizagem?

() Sim () Não

Se sim, quais? _____

47 Houve dificuldades no processo de ensino e aprendizagem deste aluno?

() Sim () Não

Se sim, quais? _____

48 Você procurou o auxílio de outras pessoas?

() Sim () Não

Se sim, quais pessoas e quais orientações recebeu? _____

49 Se você fosse informado de que teria um aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na sua próxima disciplina, qual seria a sua expectativa?

50 Você tem ou teve contato com outras pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no seu cotidiano (família, amigos, lazer, igreja, etc)?

Sim Não

Se sim, quais? _____

III – Formação Inicial

51 Qual(is) das formações abaixo você possui? Preencha o(s) quadro(s) com as informações sobre ela(s). Pode assinalar mais de uma.

Magistério

INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO

Graduação

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EM ANDAMENTO (previsão de término em)

52 De que forma cada um do(s) curso(s) acima que você realizou contribuiu para você atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

IV – Formação Continuada Sistemática

53 Você fez alguma pós-graduação?

Sim Não

54 Se você respondeu sim a questão anterior, preencha com o(s) quadro(s) abaixo:

Especialização

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EM ANDAMENTO (previsão de término em)

--	--	--	--

() Mestrado e/ou Doutorado

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EM ANDAMENTO (previsão de término em)

55 De que forma cada um do(s) curso(s) acima que você realizou contribuiu para você atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

56 Você fez algum curso de formação específico da área de Educação Especial?

() Sim () Não

57 Se você respondeu sim a questão anterior, preencha o quadro abaixo:

FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	INSTITUIÇÃO QUE REALIZOU	OFERECIDO PELA UFPA?	ANO DE CONCLUSÃO
			() Sim () Não	
			() Sim () Não	
			() Sim () Não	
			() Sim () Não	
			() Sim () Não	

58 De que forma cada um do(s) curso(s) acima que você realizou contribuiu para você atuar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

V – Formação Continuada Assistemática

59 Você frequentou outras atividades de formação (congressos, seminários, simpósios, encontros, palestras, dentre outros) relacionadas à Educação Especial?

() Sim () Não

60 Se você respondeu sim a questão anterior, preencha com o(s) quadro(s) abaixo:

TIPO	REALIZADO POR	ANO DE REALIZAÇÃO

61 Você costuma buscar informações sobre **Educação Especial** em outras fontes, como (pode marcar mais de uma alternativa):

Sim Não

Se sim, quais?

Livros

Periódicos revisado por pares

Revistas

Sites

Grupo de pais e profissionais na internet

Associações de pais e profissionais

Professores

Profissionais da saúde (Médico, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, etc.)

Núcleo de Acessibilidade

Outros: _____

VI - Formações Continuidas na Área da Educação Especial a Realizar

62 Você gostaria de realizar formação na área de educação especial?

Sim

Não

63 Se você respondeu sim a questão anterior, preencha com o(s) quadro(s) abaixo:

TEMA	METODOLOGIA	ORGANIZAÇÃO	DIA(S) DA SEMANA	HORÁRIO
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		
	<input type="checkbox"/> Roda de conversa <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Mini curso <input type="checkbox"/> Outra: _____	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância		

64 De que forma essa(s) formação(ões) iria(m) contribuir para a sua atuação com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
