



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL DE PENEDO
CURSO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DAYANE LUZ DOS SANTOS MUNIZ

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS**

PENEDO
2023

DAYANE LUZ DOS SANTOS MUNIZ

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Dra. Luciene Amaral da Silva.

PENEDO
2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Unidade Educacional Penedo
Biblioteca Setorial Penedo - BSP

M966e Muniz, Dayane Luz dos Santos
A educação inclusiva na formação do professor de ciências e biologia: uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas / Dayane Luz dos Santos Muniz. – Penedo, AL, 2023. 36 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Amaral da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Unidade Educacional Penedo, Penedo, AL, 2023.
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus Arapiraca*).
Referências: f. 34-36.

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente – Políticas. 4. Ciências biológicas. I. Silva, Luciene Amaral da. II. Título.

CDU 57:371.13

Bibliotecária responsável: Eliúde Maria da Silva

CRB - 4 / 1834

Folha de Aprovação

DAYANE LUZ DOS SANTOS MUNIZ

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca examinadora do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de abril de 2023.

Orientadora - Profa. Dra. Luciene Amaral da Silva - UFAL

Banca examinadora:

(Examinador (a) Externo (a) - Prof. Dr. Aleilson da Silva Rodrigues - UFAL

(Examinador (a) Interno (a) - Profa. Dra. Maria Lenilda França - UFAL

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. Dedico todo este trabalho à minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso, em especial ao meu esposo, Jeovan e meus filhos, José Miguel e Theodoro, que são a razão do meu viver. Amo-vos eternamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por permitir que eu chegasse até aqui, por estar sempre comigo, guiando-me e abençoando-me todos os dias, mesmo quando muitas vezes pensei em desistir. À minha mãe do céu, Maria Santíssima, por interceder por mim, junto a seu filho Jesus.

Ao meu amado e digníssimo esposo, Jeovan dos Santos Muniz, por não soltar minha mão, por apoiar-me em todos os momentos em que mais precisei, por toda a paciência que fora fundamental durante todo o processo, sem falar na total dedicação para com nosso filho nos momentos em que eu não podia estar presente, e por ser tão fiel ao nosso juramento perante Deus. Amo-te!

Ao meu precioso e amado filho, José Miguel Luz dos Santos Muniz, por ser minha fortaleza diária, onde encontro motivos para seguir lutando por meus sonhos, tendo em mente que tudo é por amor a ele e pensando em seu futuro.

À minha mãezinha, Marluce Luz e minha irmã, Beatriz Luz dos Santos, por todo o cuidado que sempre tiveram para com meu filho durante todos os dias, os quais necessitei ausentar-me para poder trabalhar. A vocês, a minha eterna gratidão hoje e sempre!

Ao meu irmão surdo, Marcos Luz, peça fundamental para a elaboração deste trabalho, visto que, foi através de seu exemplo que tive a necessidade de vir aqui falar sobre esta temática. Meu irmão é a minha fonte de inspiração desde o começo do curso. Esse trabalho é para ele.

À minha prima, amiga e parceira de curso, Juliete dos Santos Monteiro Soares, que foi fundamental para a minha permanência na universidade, por sermos uma dupla inseparável, mesmo diante de todas as dificuldades que vivemos. Sou grata por cada experiência vivida e cada desafio que juntas conseguimos enfrentar e concluir com êxito. Obrigada, prima!

À banca de defesa composta por profissionais competentes e maravilhosos, por estarem disponíveis e se fazerem presentes nesse dia tão especial, tendo como missão a avaliação de meu trabalho, o qual foi pensado e elaborado com muito amor. Minha eterna gratidão a cada um principalmente à minha professora de Estágio, a Dra. Maria Lenilda França, por ter sugerido que eu procurasse a professora Luciene Amaral para orientar-me. Sem sua sugestão eu jamais teria conhecido essa mulher maravilhosa e extremamente competente.

Por último, não menos importante, sou e serei eternamente grata a Deus por ter colocado em meu caminho a minha Orientadora Dr.^a Luciene Amaral da Silva, a melhor do mundo! Obrigada por dar-me todo o apoio, ânimo e por não me deixar desistir. Louvo e agradeço a Deus por sua vida e por ser essa profissional ímpar e determinada. Nada do que eu escreva será suficiente para expressar tamanha gratidão. Que Deus continue te abençoando, você é luz!

"O próprio Senhor irá à sua frente e estará com
você; ele nunca o deixará, nunca o abandonará.
Não tenha medo! Não se desanime!"

Deuteronômio 31:8

RESUMO

A educação inclusiva, na sua ampla função, é destacada como inclusão social, que visa à garantia de equiparação de oportunidades e o pleno exercício de direitos para todos, com reconhecimento e respeito às diferenças, sejam elas culturais, étnicas, geracionais, gênero, diversidade física, dentre outros aspectos. Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi investigar a presença/ausência da temática da Educação Inclusiva nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas e analisar de que forma esta vem sendo ou não ofertada, tendo em vista que é primordial que os docentes estejam preparados para essa realidade. O escopo da pesquisa é constituído por quatro PPCs distribuído nos três *campi* de atuação da universidade no estado de Alagoas. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com a análise documental como delineamento, que irá ressaltar como a educação inclusiva está posta nos documentos de orientação dos cursos de licenciatura em Ciências Biológica. Teve como questionamento: como a educação inclusiva está sendo ofertada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso? O resultado da pesquisa evidenciou que apenas a temática da educação inclusiva está sendo trabalhada através de disciplinas e de extensão em quantidade e frequência baixa na maioria dos cursos e que apenas a disciplina de Libras que perpassa todos por conta de cumprimento da legislação nacional, sinalizando para a urgente necessidade do curso, em sua próxima atualização ampliar a discussão da temática através da introdução de novas disciplinas e projetos de extensão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Política de Formação Docente; Ciências Biológicas.

ABSTRACT

Inclusive education, in its broad function, is highlighted as social inclusion, which aims to guarantee the equalization of opportunities and the full exercise of rights for all, with recognition and respect for differences, whether cultural, ethnic, generational, gender, diversity physics, among other aspects. In this sense, the objective of the present study was to investigate the presence/absence of the theme of Inclusive Education in the Pedagogical Projects of the Courses (PPC) of the Degree in Biological Sciences at the Federal University of Alagoas and to analyze how this has been offered or not, having considering that it is essential that teachers are prepared for this reality. The scope of the research consists of four PPCs distributed in the three campuses where the university operates in the state of Alagoas. The research follows a qualitative approach, with document analysis as a design, which will highlight how inclusive education is placed in the guidance documents of the degree courses in Biological Sciences. The question was: how is inclusive education being offered in Biological Sciences Degree courses based on the Pedagogical Projects of the Course? The result of the research showed that only the theme of inclusive education is being worked through disciplines and extension in quantity and low frequency in most courses and that only the Libras discipline that permeates all due to compliance with national legislation, signaling to the urgent need for the course, in its next update, to expand the discussion of the theme through the introduction of new disciplines and extension projects.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training Policy. Biological Sciences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ONU – Organização das Nações Unidas

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

ICB – Instituto de Ciências Biológicas

CCBi – Centro de Ciências Biológicas

ICBS – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde

PRIL – Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial
Continuada de Professores e Diretores Escolares.

PCC – Prática como Componente Curricular

ACE – Atividades Curriculares de Extensão

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A FORMAÇÃO INCLUSIVA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	13
2.1 A educação inclusiva no Brasil: percurso histórico e marcos legais.....	14
2.2 A política de formação docente no Brasil: o espaço da educação inclusiva.....	19
2.2.1 Diretrizes para a formação do professor de Ciências Biológicas.....	22
3 METODOLOGIA.....	26
4 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL.....	27
4.1 O percurso do curso de Licenciatura em Ciências Biológica dentro da Universidade Federal de Alagoas.....	27
4.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL: a questão da educação inclusiva.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
6 REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

A partir do percurso histórico da educação para pessoas com deficiência no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, ressalta que: “as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves” (ONU, 1948, p. 18), teve um papel muito importante na consolidação do atendimento à criança com deficiência.

Segundo o decreto n. 6.760, de 1º de dezembro de 1877, no Brasil, o atendimento à pessoa com deficiência é registrado a partir do início da criação de duas instituições, a primeira que veio a ser fundada pelo decreto imperial nº 1.428 de 1854, denominada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, antiga Capital Federal. Entretanto, apenas em 1994 a educação inclusiva como já conhecemos, atualmente, ela inicia-se e vem, e está pensada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, conhecida como Declaração de Salamanca.

No Brasil, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que permite uma ampliação dos serviços de educação especial em todo o país, tanto nas escolas públicas como nas privadas (MACHADO, 2016).

Dentro desta possível definição que está presente na proposta de educação, é possível e necessário que se permita que os sujeitos sejam participantes presentes da construção do conhecimento. Há muito tempo que esse é objetivo e desejo de todos aqueles que veem na educação com a possibilidade de uma experiência autônoma. Entretanto, tal determinada experiência requer mudanças na forma de apresentar os conteúdos.

Quando tratamos da Educação Inclusiva, devemos ter total atenção para que determinado sujeito seja incluído e seja autor das atividades e não apenas seja coadjuvante. A educação inclusiva, na sua ampla função, é destacada como inclusão social, que visa à garantia de equiparação de oportunidades e o pleno exercício de direitos para todos, com reconhecimento e respeito às diferenças, sejam elas culturais, étnicas, geracionais, gênero, diversidade física, dentre outros aspectos.

Segundo Paulo Freire (2002), nenhuma prática educativa se dá sem a presença de um contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político (MAZZOTTA, 2010).

Quando pensamos na aprendizagem escolar, devemos ter foco nos discentes da escola, mas também é importante uma análise dos cursos de licenciatura, que formam professores e educadores para as adversidades de sala de aula.

Nessa perspectiva, o presente trabalho buscou problematizar as questões sobre a formação do docente em ciências/biologia e como os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas têm contribuído para esta formação. Utilizamos como base, a pesquisa documental onde foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ciências Biológicas da (UFAL) para identificar se, de fato, existem disciplinas que contemplam a educação inclusiva, bem como a formação inicial de futuros professores.

A pesquisa qualitativa até os dias atuais é utilizada para estudar fenômenos que envolvam seres humanos nas suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995).

A análise documental é considerada uma fonte valiosa de dados, pois contribui para outros tipos de estudos qualitativos e pode ser considerado um fenômeno inovador (GODOY, 1995). Essa é uma proposta que deve ser rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem o pesquisador a propor trabalhos que explorem diferentes focos (GODOY, 1995).

Assim, o trabalho traz a reflexão sobre as tentativas de inclusão das crianças com limitações na educação básica e que tipo de formação os docentes estão se apropriando que lhes oportunizem garantir inclusão. Visto que, pensar em processos de inclusão é contraditório em um cenário em que a desigualdade vem cada vez mais aumentando e não se sabe até que ponto a formação docente de base inclusiva consegue se contrapor a essa realidade. Pois, é contraditório tentar desenvolver uma educação inclusiva em uma sociedade extremamente excludente (BUENO, 2008).

Com as mudanças decorrentes em nosso cotidiano, diversos esclarecimentos e atualizações sobre as legislações referentes ao processo de inclusão na sociedade, principalmente no âmbito escolar, ainda é uma realidade a ser trabalhada e melhorada no tocante a política de formação inicial para professores de ciências/biologia com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

A ausência de formação, metodologias não inclusivas, dificuldade com material didático adequado, a não efetivação da política de educação inclusiva, entre outros fatores, são algumas dificuldades que existem, fazendo com que o processo de inclusão e o ensino-aprendizagem não sejam efetivados da melhor forma. Portanto, o objetivo do presente estudo foi investigar a presença/ausência da temática da Educação Inclusiva nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas e analisar de que forma esta vem sendo ou não ofertada, enfatizando que para futuros docentes este processo torna-se cada vez mais desafiador.

2 A FORMAÇÃO INCLUSIVA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA.

A sessão irá discutir como a formação em educação inclusiva para professores de Ciências Biológicas está sendo ofertada ao partir do olhar histórico sobre a trajetória dessa modalidade e os marcos legais que a amparam, bem como a política de formação docente no Brasil tem espaço para a formação inclusiva e como as diretrizes para a formação inicial do professor de Ciências/Biologia sinaliza esta questão.

A formação docente no Brasil vem sendo pesquisada há bastante tempo, no sentido de também voltar um olhar para a formação inicial em cursos de licenciatura. Alguns estudos (CANDAU, 1987; BRAGA, 1988; ALVES, 1992; MARQUES, 1992) apontaram para a necessidade de rever os projetos dos cursos das licenciaturas para que a formação de professores seja repensada e busque estar em contínua reflexão sobre a teoria e atender também às necessidades da atuação docente.

A preocupação com a formação de professores no Brasil, inicial e continuada, perpassa também pela reflexão do impacto de fatores como as “políticas educacionais postas em ação, financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturado” (GATTI, 2010, p. 1359) como a questão da desigualdade social que impacta de forma direta na atuação docente com interferência na aprendizagem dos alunos e isso exige cada vez mais dos professores condições para poder atuar de forma a garantir a inclusão dos alunos no acesso à aprendizagem.

Diante desse cenário de exigências da atuação docente que proporcione a inclusão da aprendizagem, é necessário verificar como os projetos pedagógicos dos cursos estão contribuindo para a formação inicial dos professores que em sua atuação terão na sala de aula, alunos com deficiência, transtorno ou outras limitações. Para isso, o capítulo irá

abordar as questões sobre a educação inclusiva no Brasil a partir dos marcos históricos e legais e conhecer como a política de formação docente no Brasil contempla a questão da educação inclusiva nos currículos da formação inicial para licenciandos em Ciências Biológicas.

2.1 A Educação Inclusiva no Brasil: percurso histórico e marcos legais.

Na procura de uma compreensão mais generalizada sobre as necessidades específicas, nas últimas décadas, em especial na década de 90, muito se tem discutido, em prol de uma educação inclusiva como direito de todos.

Mais recentemente, neste novo milênio, o direito ao acesso à Educação Básica no Brasil, é uma realidade para todos, incluindo alunos com deficiência. Entretanto, conforme assinala Frias (2008) nem sempre isto se concretiza no mesmo caminho da qualidade como garantia de permanência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Brasil Império com a criação de duas instituições, criadas exclusivamente para atender alunos surdos e cegos. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant– IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, posteriormente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES localizado no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

Em relação às pessoas com deficiência intelectual, só veio ocorrer no início do século XX, quando foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, quando sinaliza para o atendimento educacional especializado voltado às pessoas com superdotação. Com a mesma finalidade, em 1954 é fundada a primeira “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” (APAE), que tem como principal objetivo prestar serviços às pessoas com deficiência intelectual com ações em defesa dos seus direitos (BRASIL, 2008).

O que se tem registrado na literatura em relação às pessoas com deficiências intelectuais é que durante muito tempo, foram tratadas como pessoas loucas, anormais, tendo que viver em locais segregados, a exemplo de prisões, manicômios e até orfanatos (BRASIL, 2001).

Embora existam instituições especializadas no Brasil, foi a partir da década de 1950 que começaram a surgir várias escolas especializadas no país voltadas ao atendimento às

peças com deficiência intelectual. Vale registrar que foi em um período no qual predominava o modelo médico segregacionista, que tinha como concepção científica a deficiência do sujeito acompanhado pela atitude social do assistencialismo, reproduzida pelas instituições filantrópicas de atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2006).

Neste modelo clínico, a deficiência era vista como elemento que incapacitava e limitava o aprendizado do aluno, além da existência de uma defesa na qual as pessoas com deficiência intelectual não deveriam frequentar as escolas regulares. Usava do argumento centrado na ideia de que não conseguiriam acompanhar o ritmo dos demais alunos, portanto, não necessitaria desse tipo de escola. Sendo assim, as instituições especializadas seriam as melhores escolhas para o atendimento de que necessitavam. O que faz crer, que a atuação educacional voltada às pessoas com deficiência intelectual, “provavelmente surgiu pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema” (JANUZZI, 1992, p.25).

Nesta direção, ao longo do tempo, vem surgindo um conjunto de documentos que busca garantir direitos, dentre eles, o direito à educação na escola regular, registrado na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2018, p.160).

Quando se refere, exclusivamente, a pessoa com deficiência, a Constituição Federal de 1988 afirma que,

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 2018, p.160).

No bojo desta afirmação, visualizamos um avanço bastante significativo em relação aos movimentos nacionais, tendo a Constituição como originária de textos e de movimentos, tratando dos direitos das pessoas com deficiência. Internacionalmente, vale lembrar que foi por meio da Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, movimento que ocorreu em Salamanca, Espanha e que repercutiu em todo mundo, promovendo grandes mudanças nos documentos oficiais, que o movimento de educação inclusiva ganhou força e repercussão mundial,

tendo como suporte a Convenção de Direito da Criança (1988) e a Declaração sobre Educação para Todos (1990).

A Declaração de Salamanca, documento que trata sobre a inclusão da escola regular, de diferentes grupos, entre eles o de pessoas com deficiência, é entendido como um desafio na educação, no qual propõe um sistema educacional inclusivo. O texto da declaração traz algumas recomendações, estruturadas em alguns princípios fundamentais para a efetivação do sistema educacional inclusivo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca demarcou um importante avanço no sistema educacional e nas políticas públicas no Brasil, emergindo um referencial normativo de direitos, tratando em relação à inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula inclusiva (SANTANA, 2016), reforçando a ideia de uma educação para todos. Tendo como fundamento a idealização de que, os alunos possam participar plenamente das ações pedagógicas e sociais da escola, centradas nas diferentes formas de aprender e conviver (SASSAKI, 1998).

Ao estudar sobre a história da educação escolar, percebe-se que desde o período colonial houve um descaso do poder público com a educação das pessoas com deficiência. A permanência dos alunos com deficiência e as oportunidades de ingresso sempre está a depender de suas condições econômicas, culturais e sociais, configurando uma educação que servia apenas à elite e, por consequência, se definindo como uma escola de princípio excludente (BRASIL, 2015).

No Brasil, as leis que fundamentam a inclusão da pessoa com deficiência ou transtorno se apresentam com uma trajetória inicial de garantir educação para as crianças com deficiência, mas ainda em classes especiais, que já foi considerado um avanço, mesmo não sendo ainda nos moldes do que seria ideal como mostram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961, que direcionou o atendimento educacional voltados às pessoas com deficiência, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, como também suas versões seguintes como a Lei nº 5.699, em 1971, que altera a LDB de 1961 e reafirma o “encaminhamento das pessoas com deficiência para as classes e escolas

especiais, em vez de criar condições de inserção nas escolas comuns”. (BRASIL, 2015, p. 27), ainda no formato de salas especiais.

No entanto, acompanhando o processo de mudanças da década de 1990 em prol da inclusão, a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, traz o seguinte entendimento: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005, p. 25). Havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender as especificidades dos alunos em sala de aula regular.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, em que trata sobre a política de integração da pessoa com deficiência, “define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2014, p.3).

Outro documento bastante significativo sobre a educação inclusiva, são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, que determinam que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Um importante documento que vem marcar definitivamente a política nacional de educação inclusiva, ao tratar da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino a proporcionar garantia a inclusão, assegurando: formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Neste sentido, na perspectiva da educação inclusiva, o ministério da educação vem sinalizar para uma importante tarefa das instituições de educação superior que “devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 9).

Nessa direção, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo em

seu Art. 1º que o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência será realizado mediante as seguintes diretrizes:

- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2011, p.1).

Outro documento que tomamos como referência é o Plano Nacional de Educação, traçado para o decênio de 2014 – 2024, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que estabelece entre as diversas diretrizes as de superação das desigualdades educacionais, ao afirmar a necessidade de:

- III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014, p. 12).

Ainda sobre o mesmo documento, ano base 2018, ele vem tratar em sua meta a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica, conforme as recomendações a seguir:

- Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

Do ponto de vista de Santana (2016) algumas recomendações são fundamentais as sobre as diretrizes educacionais brasileiras, pois não deixam incertezas quanto à necessidade de se atentar sobre questões de inclusão social e educacional, resguardadas as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino com vista à promoção da cidadania, à eliminação de todas as formas de discriminação e respeito aos princípios de direitos humanos e à diversidade.

No âmbito das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou simplesmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “[...] destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

Para assegurar a efetivação da política de inclusão, uma das questões que se faz necessário é refletir sobre a formação de professores no tocante às especificidades em relação à prática docente. “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 20). Nessa direção, o estudo traz a reflexão sobre a política de formação docente para a educação inclusiva.

2.2 A Política de Formação Docente no Brasil: o espaço da educação inclusiva.

Fazendo alusão a formação do professor que irá atuar com alunos com deficiência na sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, no Artigo 59, vem dizer que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2017, p. 40).

Por meio desta concepção, entende-se que as orientações citadas sobre a formação dos professores são descritas na legislação, demonstrando a necessidade de perceber a importância da relação pedagógica no atendimento especializado na educação inclusiva, todavia torna-se um grande desafio às instituições de ensino de garantir tais diretrizes, instalando uma lacuna entre a teoria e a prática.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 vem recomendar que a, “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015 p. 34) é de suma importância para a formação docente. O Estatuto incumbe ao poder público em seu artigo 28 a responsabilidade em assegurar, criar, desenvolver, incentivar e avaliar propostas de políticas de formação e por isso precisa também dar condições para que a escola e os educadores possam de fato ofertar um ensino inclusivo, como também garantir ao aluno acesso e permanência na escola.

À luz de todas as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, influenciando diretamente na educação dos profissionais da educação, especialmente os professores, Anache (2001) vem considerar que a educação inclusiva é fruto de uma mudança na forma de pensar de uma sociedade. Diante dessa realidade é necessário pensar

em práticas pedagógicas que proporcionem mudanças, tanto do ponto de vista da formação inicial, quanto na garantia de formação continuada nos espaços educacionais.

Deste modo, como afirma Cartolano (1998, p. 29),

Não podemos pensar isoladamente na formação do professor de educação especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.

Nesse sentido, estudos feitos por, Kassar, Bruno e Bueno (1999), Padilha (2001), Mittler (2003) e Ferreira et al (2004) defendem a formação inicial e continuada de professores para trabalhar com a diversidade, além de defender também a formação de professores para o atendimento educacional especializado e suporte à inclusão. Segundo os autores, a formação continuada surge pra suprir as lacunas deixadas pela formação inicial que vai repercutir fortemente na carreira docente, e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos educadores.

Do ponto de vista de Costa (2012, p.150), tratando sobre a formação e a prática do professor na perspectiva inclusiva, recomenda que os professores precisam “[...] assumir uma postura investigativa e atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social”.

Quem também vem corroborando com as mesmas ideias, é Duek (2014, p. 24), quando traz recomendações para o professor em relação à utilização de recursos e estratégias variadas na sala de aula “criando as condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente” e para que o professor tenha condições de fazer dessa forma, de promover uma educação inclusiva, precisa que, pelo menos, sua formação inicial contemple a questão da educação inclusiva.

Carvalho et al., (2017), tratando em relação a formação dos professores, vem dizer que não se deve limitar apenas nas novas tecnologias, em métodos e recursos utilizados para o ensino e aprendizagem, mas nas suas atitudes no meio escolar, na sua postura em sala de aula e com os alunos.

No bojo destas discussões, a possibilidade de adaptar metodologias, deve fazer parte da formação do professor de forma contínua “[...] de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (FUMES et al., 2014, p. 79).

No estudo feito por Braun e Nunes (2015, p. 89), envolvendo os estudantes com deficiência intelectual, os mesmos consideram que o grande desafio aos professores está

em “[...] conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”. E como conhecer se não em sua formação inicial ou continuada?

Machado (2007) destaca que as políticas educacionais sozinhas não produzem resultados positivos e que para se chegar ao objetivo há necessidade de uma integração entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior, traz uma excelente contribuição para pensarmos a formação inicial dos professores do curso de licenciaturas, em geral, em especial o curso de Ciências Biológicas, foco do nosso estudo. Isto porque a educação só consegue ser melhorada ou transformada no seu conjunto, mas que devem ser pensadas nessas duas importantes esferas, seja pelas instituições formadoras, ou seja, pelas instituições empregadoras.

Reconhecendo que o professor é um indivíduo em constante aprendizagem, não deve limitar-se apenas aos conhecimentos construídos e adquiridos durante a formação inicial, mas buscar formas que promovem esses conhecimentos, por meio de cursos, palestras, debates ou outros meios, formas efetivas e válidas de trabalhar com todos os alunos, sem segregações. Para isto, Ramalho e Núñez (2011, p.73), afirmam que este tipo de formação,

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que, a questão da responsabilização pela inclusão não deve ser colocada apenas nos professores, a inclusão depende das condições às quais esses professores são submetidos, o regime de trabalho dos mesmos, as iniciativas da escola, do município, do Estado e da União e a garantia de acesso e permanência do aluno na escola.

Seguindo esse princípio, Viveiros e Camargo (2006) tratando da formação do professor de Ciências aponta que métodos diferenciados podem acrescentar ao ensino nesta área específica, interferindo no ensino dentro de uma aula inclusiva.

Mendes (2008) também destaca que alunos que têm necessidades específicas podem aprender muito mais quando experimentam e vivenciam, principalmente quando proporcionadas as condições adequadas para favorecer o conhecimento científico e capacidades inerentes à cidadania.

Autores como Silva e Gaia (2013) consideram que o estudo de Ciências, pode apresentar pontos importantes, relacionados a temas de difícil compreensão e isso pode ser um desafio para alunos e docentes. Segundo os autores, as aulas práticas nem sempre são acessíveis para todos, por exemplo, observar um material no microscópio, isso não será possível para um deficiente visual. Deste modo, Viveiros e Camargo (*apud* Melo, 2018, p.26) esclarecem que este e outros pontos devem ser analisados cuidadosamente pelo professor para que, “nenhum aluno seja ‘excluído’ do aprendizado, exigindo do professor um olhar crítico e cuidadoso, buscando mecanismos, práticas, estratégias e condições que visam um ensino de qualidade para todos”.

Santos e Duarte (2016) afirmam que uma formação continuada, no sentido de contemplar a educação inclusiva, deve prever a discussão e a reflexão crítica da própria prática, do ensino de Ciências, dos pressupostos teóricos metodológicos e de abordagens que atentam ao tema.

Sendo assim, acreditamos ser necessário pensar em diretrizes na formação inicial do licenciado que será discutido a seguir com enfoque nas práticas pedagógicas no ensino de ciências.

2.2.1 Diretrizes para a Formação do Professor de Ciências Biológicas

Em consequência de mudanças nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores que vem ocorrendo nos últimos anos, os cursos de licenciatura vêm passando por modificações do ponto de vista da organização em seu perfil curricular, emergindo mudanças do ponto de vista dos currículos dos cursos e nos projetos políticos pedagógicos, o que acarretou alterações no perfil do egresso e, conseqüentemente, do professor da Educação Básica (VOIGT, 2018).

Diante disto, para nortear a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, as aprendizagens neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas, conforme diretrizes apresentadas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 7). Então, segundo o Ministério da Educação, o documento da BNCC/2018, define dez competências gerais e aponta que a formação

inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões, a saber: conhecimento, prática e engajamento.

Na dimensão que trata do conhecimento, esta está relacionada ao domínio dos conteúdos. Na dimensão da prática refere-se, a saber, criar e gerir ambientes de aprendizagem. Na dimensão engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar (BRASIL, 2018, p. 7).

As diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas indicam o estabelecimento de relações entre ciência, tecnologia e sociedade, além de entender o processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas, referente a conceitos/princípios/teorias, bem como se portar como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio ambiental (BRASIL, 2012, p. 11).

Esta indicação referida pela BNCC, já havia sido sinalizada em 2002, por meio do Conselho Nacional de Educação, quando lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que,

O formando deve ser capaz de relacionar teoria e prática e que as questões pedagógicas precisam permear todo o curso e não apenas concentrar-se nos anos finais. Nessa perspectiva, as matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas, devendo levar a uma maior integração destas com as disciplinas específicas dos cursos. (VOIGT, 2018, p.2).

Outra ação importante voltada à formação ocorreu em 2003, quando o Ministério da Educação (MEC) criou a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, que tinha como objetivo a

[...] institucionalização dessa formação articulada à pesquisa e à produção acadêmica, desenvolvida pelas Universidades através de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que atuam em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino, articulados entre si e com outras instituições de ensino superior, para a produção de materiais instrucionais e orientação para cursos à distância e semipresenciais (SILVA, 2012, p. 146).

Nesta perspectiva, nos documentos nacionais, vêm sendo incluídas diretrizes onde indica que a formação inicial oferecida aos professores, precisa de uma garantia que possa capacitá-los para atender as especificidades dos diversos alunos, bem como se deve garantir que os docentes possam ter conhecimentos suficientes que tratem de questões relacionadas sobre alunos com deficiência.

Assim, de acordo com Trivelato e Silva (2011), é muito importante que essa nova geração de professores em formação reconheça, durante o curso, alguns fatores

determinantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem e que servirá como indicativo, para uma prática docente inclusiva, são elas:

Valorizar a existência de concepções espontâneas (conhecimentos prévios); Entender que o processo de aprendizagem requer construção e reconstrução de conhecimentos; Aproximar a aprendizagem de ciências das características do fazer científico; Propor a aprendizagem a partir de situações problema; Reconhecer o caráter social da construção do conhecimento científico. (TRIVELATO E SILVA, 2011, p.8).

De acordo com o Ministério da Educação, a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor, o que nos leva a pensar relação teórico/prática (BRASIL, 2000).

Esta indicação referida pela BNCC, já havia sido sinalizada em 2002, por meio do Conselho Nacional de Educação, quando lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que,

O formando deve ser capaz de relacionar teoria e prática e que as questões pedagógicas precisam permear todo o curso e não apenas concentrar-se nos anos finais. Nessa perspectiva, as matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas, devendo levar a uma maior integração destas com as disciplinas específicas dos cursos. (VOIGT, 2018, p.2).

Outra ação importante voltada à formação ocorreu em 2003, quando o Ministério da Educação (MEC) criou a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, que tinha como objetivo a

[...] institucionalização dessa formação articulada à pesquisa e à produção acadêmica, desenvolvida pelas Universidades através de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que atuam em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino, articulados entre si e com outras instituições de ensino superior, para a produção de materiais instrucionais e orientação para cursos à distância e semipresenciais (SILVA, 2012, p. 146).

Nesta perspectiva, nos documentos nacionais, vêm sendo incluídas diretrizes onde indica que a formação inicial oferecida aos professores, precisa de uma garantia que possa capacitá-los para atender as especificidades dos diversos alunos, bem como se deve garantir que os docentes possam ter conhecimentos suficientes que tratem de questões relacionadas sobre alunos com deficiência.

Do ponto de vista de Carvalho (1998, p. 82), tratando sobre a formação de professores na BNCC, assinala que “as recentes diretrizes e bases da educação nacional

não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores”.

Portanto, pensando nessa direção, as questões que tratam da formação inicial de professores, para atuar frente a diversidades dos alunos, continuarão sendo uma problemática a ser discutida em âmbito nacional, enquanto política pública e ações estratégicas, por parte das instituições formadoras. Neste caso, pensar na possibilidade de verificar em lócus, no âmbito das escolas permitirá compreender como a formação inicial de professores tem contribuído para a garantia da inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.

Dentro da formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas no tocante a formação para educação inclusiva, diante do avanço na matrícula de alunos na educação básica com deficiência conforme gráfico abaixo, exige que cada vez mais, os currículos dos cursos em licenciatura tragam de forma efetiva a temática.

Gráfico 1 - Matrícula na educação inclusiva na educação básica por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2021.



Fonte: Censo Escolar, 2021.

Percebe-se que nos dias atuais o número de alunos com deficiência e transtornos tem aumentado consideravelmente nas salas de aula da educação básica, deste modo, é indispensável que os docentes estejam preparados para essa realidade. Embora esse profissional encontre dificuldades no meio do caminho como, por exemplo, contemplação da temática de forma aprofundada durante a formação inicial, falta de formação ofertada pelos estados e municípios, escassez de material didático apropriado para desenvolver as atividades para estes alunos, entre outros, ele precisa conhecer como pode trabalhar com essa demanda.

Por isso que é de suma importância verificar como a educação inclusiva está sendo tratada nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, com recorte da Universidade Federal de Alagoas, buscando analisar como a temática está posta, no formato de disciplinas, cursos de extensão ou outra modalidade e se existe espaço nos projetos dos cursos para tratar de práticas inclusivas para o ensino de ciências.

3 METODOLOGIA

Após leitura flutuante, considerada a fase de pré-análise, que busca a sistematização e compreensão das ideias contidas nos documentos, como também oportuniza a seleção das unidades de análise, tão necessária para a análise documental que constitui o escopo da pesquisa, visto que a análise documental que tem como objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essas informações, por intermédio de procedimentos” (BARDIN, 2016, p. 51), dando a oportunidade de a pesquisa passar de um documento primário que se apresenta de forma bruta e que sofre alteração e tratamento a partir da análise. Sendo assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, como instrumento da análise de conteúdo.

O material escolhido seguiu o que a autora fala de princípio de exaustão, em que não foi excluído nenhum documento que teria relevância para a pesquisa, como também o princípio da representatividade. Um dos desafios do estudo é verificar a quantidade de disciplinas que trata da educação inclusiva está posta nos Projetos Pedagógicos e se os cursos ofertam também em outros formatos, para isso a pesquisadora decidiu criar duas categorias: disciplina e extensão para verificar se contemplam o ensino de temáticas da educação inclusiva.

Para isso, foi realizado o mapeamento da distribuição dos cursos de licenciatura em

Ciências Biológicas da UFAL, bem como a verificação da atualização dos Projetos Pedagógicos de cada curso para verificar como estão organizadas as disciplinas ofertadas e como a educação inclusiva está contemplada: que apresenta a possibilidade de generalizações à ampliação da inferência, como os princípios da homogeneidade e adequação, necessários ao cumprimento dos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

4 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL.

A sessão apresenta os resultados da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, atendendo ao objetivo de identificar como a educação inclusiva está posta nos documentos oficiais da instituição, a partir da percepção da necessidade de ampliação da temática de forma a contemplar, na formação inicial, a instrumentalização docente para o exercício de práticas inclusivas no ensino de Ciências.

4.1 O percurso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dentro da Universidade Federal de Alagoas.

A história do Curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde foi estudada como objeto de pesquisa pela professora Jane Lyra na sua dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação do Centro de Educação da UFAL. O Curso foi criado em 1973, como Curso de Licenciatura em Ciências-Habilitação Biologia, em resposta às disposições da reforma universitária fundamentada na lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, respaldada pelo Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação. Nasceu sem estrutura prévia de docentes, recursos físicos e técnicos no então Instituto de Ciências Biológicas-ICB que depois da reforma passou a ser denominado Centro Ciências Biológicas-CCBi (UFAL, PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2019, p. 7).

O Curso, de fato, foi instalado em 04 de março de 1974 com 40 alunos no total, sendo 20 em cada entrada. De acordo com Lyra (2002) o curso tinha como docentes, professores oriundos da área da saúde e da história natural como: Professor José Marcio Malta Lessa (Odontologia), Maria Rosa de Albuquerque Mendonça (História Natural), Arnóbio Valente Filho (Medicina), José Geraldo W. Marques (História Natural), José Bento Pereira Barros (História Natural), José Cordeiro da Silva (Veterinária), José Klinger

(Agronomia), Selma Bertoldo Dioneli (História Natural). Dessa forma a formação dos licenciados inicia com o viés da área da saúde, distante da formação pedagógica.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL destina-se a formar professores para atuar na educação básica, mais especificamente nas disciplinas de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio, que tenham um amplo conhecimento de sua área de formação, que sejam capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica e de intervir na realidade regional buscando transformá-la.

O licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional que atenda aos requisitos da formação de professor de Biologia do Ensino Médio e professor de Ciências do Ensino Fundamental, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum para Educação Básica e as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, e a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.

Atualmente a organização dos cursos de licenciatura em ciências biológicas estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1 - Distribuição do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas *Campi A.C. Simões, Arapiraca e Sertão.*

CÓDIGO	CURSO	UNID.	TURNO	MODALIDADE
107436	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	MACEIÓ	VESPERTINO E NOTURNO	Licenciatura
102166	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ARAPIRACA SEDE	MATUTINO	Licenciatura
1288838	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	PENEDO	NOTURNO	Licenciatura
PRIL	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	DELMIRO GOUVEIA	NOTURNO	Licenciatura

Fonte: Autora, 2023

A Unidade Educacional de Maceió abriga o curso de Ciências Biológicas, facilitando a oferta da modalidade em licenciatura por estar presente nos dois turnos de funcionamento. A proposta do curso de licenciatura é formar docentes para atuar nas disciplinas de Ciências e Biologia, no ensino fundamental anos finais e ensino médio, respectivamente.

No *Campus* Arapiraca o curso, ofertado apenas na modalidade de licenciatura e dividido entre a Sede e a Unidade Educacional de Penedo, busca atender a demanda das escolas e deixa descobertos os bacharelados também importantes para a região do agreste

do estado. A oferta do curso em apenas um turno de funcionamento limita a adequação das possibilidades dos estudantes que, muitas vezes, não conseguem ter suas necessidades de horário atendidas e acabam até migrando para outros cursos que tenham uma oferta diversificada de pelo menos horário e modalidade.

No *Campus* Sertão, a presença do curso de Ciências aparece com certas particularidades. Ao desenhar o curso no estado de Alagoas, foi observada a existência de um curso formatado apenas como Ciências, que faz parte do Programa Institucional de Fomento e Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, denominado PRIL, cujo objetivo é formar professores para exercer a docência em ciências nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso,

As vagas são destinadas para os alunos com bom desempenho no ENEM, sob o compromisso de realizarem 1 (um) ano de residência docente na rede pública de ensino com recebimento de bolsa, e para os professores, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sem qualificação adequada, priorizando os que não possuem curso superior (UFAL, 2022, p.7).

É necessário perceber que, o curso ofertado pelo *Campus* Sertão difere em alguns aspectos relacionados ao ingresso também de uma demanda específica, professores dos anos finais do ensino fundamental, como também a exigência de realização de 01 ano de residência para os alunos que cursarem.

4.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL: a questão da educação inclusiva.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC de Ciências Biológicas trazem o desenho de toda a organização e funcionamento do curso. Desde dados sobre a localidade em que o curso será inserido, dos marcos legais de composição do curso, da análise da demanda local, da estruturação técnica do curso, a matriz curricular, as ementas de cada disciplina, organização de estágios, programas de extensão, dentre tantas outras informações que compõem seu escopo.

A partir de um olhar apurado sobre a formação docente em Ciências Biológicas e diante do crescente aumento no número da matrícula para alunos com limitações, conforme mostra o gráfico 1, surge a necessidade de olhar para a formação do docente em Ciências Biológicas para atuar em salas com alunos com deficiência ou transtornos. Os

conteúdos desta área acabam assumindo um grau de dificuldade maior por ser uma área também experimental, dificultando ainda mais a aproximação dos estudos com deficiência de certos conteúdos como trabalhar temáticas que necessitem da visão, outras que precisam da audição para ouvir sons, outras que precisam do manejo tátil para quem tem deficiência motora, temáticas com ruídos, barulhos altos para autistas, dentre tantas particularidades que existem no ambiente escolar.

Sendo assim, a necessidade de revisar os projetos pedagógicos dos cursos surge como um alerta para que a universidade possa estar repensando sobre como poderá contribuir com essa formação em que a educação inclusiva esteja de fato inclusa.

Quadro 2 - Organização referente a atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL.

<i>CAMPUS</i>	UNIDADE	ATUALIZAÇÃO
A.C. Simões	Maceió	2019
Arapiraca	Arapiraca	2018
Arapiraca	Penedo	2018
Sertão	Delmiro Gouveia	2022

Fonte: Autora, 2023

Os dados fornecidos neste trabalho estão baseados nos projetos pedagógicos dos cursos com base nas datas de atualização dos documentos disponibilizados no site oficial da UFAL. O mapeamento mostrou que existe documento com atraso de 04 (quatro) anos sem atualização e apresenta o mais recente (2022) não atualizado, mas feito e elaborado de forma recente. E como estão distribuídas as disciplinas nestes cursos que tratam da educação inclusiva? Existe alguma outra atividade realizada pelos cursos e expressa nos Projetos Pedagógicos que trabalhem a temática da educação inclusiva? O mapeamento traz esse desenho da estrutura de disciplinas que contemple:

Quadro 3 - Distribuição das disciplinas da área de educação inclusiva nos Projetos Pedagógicos.

<i>CAMPUS</i>	UNIDADE	DISCIPLINA	CH	PERÍODO
A.C. Simões	Maceió	LIBRAS	54	4º
		Prática Pedagógica como Componente Curricular 2 (PRAC 2)	55	4º
Arapiraca	Arapiraca (Matutino)	LIBRAS	54	4º
		LIBRAS	54	5º

Arapiraca	Penedo (Noturno)	ACE 5 – Surdez, Educação e Saúde: aspectos da comunidade surda.	54	7º
		ACE 6 - Surdez, Educação e Saúde: práticas interventivas com/na comunidade surda.	58	8º
		Educação Inclusiva	54	8º
Sertão	Delmiro Gouveia	LIBRAS	54	7º

Fonte: Autora, 2023

A prevalência da disciplina de Libras nos Projetos Pedagógicos surge, também, para cumprir com a regulamentação que garante a inclusão em sua matriz curricular, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, sendo de extrema importância para a formação do educador. Dessa forma, se atende ao Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre o assunto e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A educação inclusiva está presente nos PPC da UFAL através de disciplinas e ações de extensão. Distribuído nos três *campus* com variação de representação a partir do 2º período, findando no 8º. O que foi percebido é que no *campus* A.C. Simões existe apenas uma disciplina, a de Libras. Foi identificado também, uma Prática Pedagógica como Componente Curricular 2 (PRAC 2) cuja temática trata de dificuldade de ensino e de aprendizagem, abordando também, a temática da inclusão, operacionalizadas no 4º e 5º períodos.

No *campus* Arapiraca, a presença da temática da educação inclusiva está presente apenas na disciplina de Libras ofertada no 4º período com pouca representação. No entanto, na Unidade Educacional Penedo, no *campus* Arapiraca, nota-se que há uma preocupação maior por parte da instituição em ofertar atividades de ensino, extensão e pesquisa as quais englobam a educação inclusiva, principalmente em fazer com que neste curso haja a presença de disciplinas totalmente voltadas para essa realidade, como é possível observar no quadro acima. Além disso, não podemos deixar de citar a importância de existir na unidade uma docente surda, a qual é responsável pela disciplina de Libras ofertada no 5º período que pode estar fomentando a ampliação do ensino inclusivo no curso.

Segundo o PPC da unidade de Penedo (UFAL, 2018), são promovidas ações de extensão com a temática da Educação Inclusiva, voltados para os discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e para a formação continuada dos professores da

educação básica das escolas públicas do município de Penedo/AL. No período de 2015 a 2018 foram desenvolvidas atividades de extensão, como por exemplo, as ações elencadas abaixo:

- **Projetos de Extensão:** Formação continuada para professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Penedo/AL; Curso de Formação para Tradutor/Intérprete de Libras para professores das escolas municipais de Penedo/AL;

- **Ações de Extensão:** Escola democrática – numa perspectiva inclusiva.

Em toda a universidade, no que diz respeito aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, além de LIBRAS (presente em todas as unidades), existem 4 disciplinas, as quais contemplam a Educação Inclusiva, bem definidas no quadro 3. Esta oferta impacta positivamente na formação do professor, visto que é essencial para que este profissional aprenda a lidar com as peculiaridades dos alunos que possuam algum tipo de deficiência.

No Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Unidade Penedo, a palavra inclusão teve uma frequência de ocorrência muito significativa. Percebe-se que a presença da temática ainda está posta a partir da representação da educação para surdos, revelando a força que a legislação nacional teve sobre a efetivação da temática e como a presença de professores surdos na instituição, fomenta a prevalência da área de contemplação da surdez. Esse panorama leva a reflexão sobre o espaço que não está sendo aberto para outras deficiências e transtornos tão presentes no espaço de sala de aula da educação básica como mostrou o gráfico 1 com incidência maior da deficiência intelectual.

Um fato que mereceu atenção da análise foi o Projeto Pedagógico do *Campus Sertão/Delmiro Gouveia*, onde observou-se que a ocorrência do termo inclusão foi também muito significativa, principalmente no tópico que vem tratar sobre questões de acessibilidade, e, que de forma contraditória, apresenta apenas uma disciplina. Mesmo existindo a oferta da disciplina Libras, ainda existe a necessidade de ampliação dos estudos como a inserção de outras disciplinas que tragam em sua ementa as questões da educação inclusiva.

Os Projetos Pedagógicos apontaram que, apesar dos avanços da presença da educação inclusiva nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, ainda existe uma lacuna que pode ser ampliada na inclusão de disciplinas, projetos de extensão ou em outra modalidade que contemple as demais deficiências e transtornos específicos de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe a reflexão sobre a presença da Educação Inclusiva nos Projetos Pedagógicos da Universidade Federal de Alagoas e mostrou que ela precisa acontecer de fato. E para que esse direito se torne realidade na vida de muitos discentes, é extremamente necessário que se tenha profissionais capacitados para o desenvolvimento da prática docente. As escolas e universidades devem estar preparadas tanto em sua estrutura, como com seus colaboradores. É necessário um olhar diferenciado para o aluno que possui limitações decorrentes de deficiência ou transtorno para que este, não fique inerte em sala de aula e para que a aprendizagem possa acontecer.

Diante do exposto, o respectivo trabalho de pesquisa qualitativa com base em análise documental, vem sinalizar/sugerir a necessidade da ampliação da área de estudos através da oferta de disciplinas eletivas as quais abordem sobre práticas inclusivas no ensino de Ciências, bem como a contemplação dessas práticas nas demais disciplinas presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esta recomendação se mostra como um instrumento de acréscimo à formação docente, visto que a universidade estaria levando mais oportunidade para a formação desses profissionais, ajudando-os a criar metodologias de ensino diferenciadas para os alunos com deficiência ou transtorno. Assim, esse futuro docente compreenderia sobre a importância da inclusão e estaria previamente capacitado para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em seus alunos atípicos.

A sugestão acima descrita não acarretaria em uma formação continuada, porém, seria uma grande base inicial para que o futuro professor de ciências saia da universidade com um pensamento voltado para as práticas inclusivas, tendo em sua consciência que estas são extremamente necessárias. Refletindo sobre a educação inclusiva, vemos que é um processo demorado, que demanda tempo e cuidados diversos e que é fundamental a união de todo o âmbito escolar para garantir o direito à educação a estes alunos.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira. **Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão**. In: Pós Graduação. [s. l.]: Virtuous Tecnologia da Informação, 2016-2019.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Carina Elisabeth; (Org.) **Educação especial**. Campo Grande, MS: Know How, 2011.

AUGUSTO, Cleicle Albuquerque; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; CARIO, Silvio Antônio Ferraz. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da sober (2007-2011). **RESR**, Piracicaba-SP, v. 51, n. 4, p. 745-764, Out/Dez 2014.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. (1998). **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial**. *Cad. CEDES*, 19(46), 29-40.

COSTA. André Vieira. **Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública**. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012.

DUEK, Viviane Preichardt. **Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente**. *Educação em Revista*, v. 30, n. 2, p. 17 – 42, jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução cne/ceb 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da Educação Nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola**. Brasília: FUNDESCOLA, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Cultura. **Planejando a próxima década: conhecendo o PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudantes com Síndrome de Down conquistam espaço na escola e no mercado de trabalho.** In: BRASIL. Portal MEC. [Brasília]: MEC, [2018].

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa: **Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. **A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, Jan.-Mar., 2015.

BUENO, José Geraldo S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, G.M. L.SANTOS, R.A. (org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Martins; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades especiais: contribuições ao professor do ensino regular.** Material didático PDE. Paranavaí: Seed/PR; Fafipa; UEM, 2008.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010 1355.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental,** Campinas, São Paulo: 1992, p. 25.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas**. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **As habilidades gerais: reconhecer, interpretar, tomar decisões, calcular, aplicar e explicar na prova do ENEM 2009**. In: NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betania Leite (Org.). **Aprendendo com o ENEM: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática**. Brasília: Liber, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948, p.18.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006, p. 1-30.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências**, Delmiro, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, Maceió, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, Arapiraca, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, Penedo, 2018.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi; SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Ensino de Ciências 1ª Edição, 2011**. Editora Cengage Learning, São Paulo – SP.