

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA**

**LOUIZE ROBERTA MAFRA DE SOUSA**

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS**  
**COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma análise à luz da perspectiva inclusiva**

**SÃO LUÍS**

**2018**

**LOUÍZE ROBERTAMAFA DE SOUSA**

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma análise à luz da perspectiva inclusiva**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Me. Carlos Erick Brito de Sousa.

SÃO LUÍS

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

de Sousa, Louíze Roberta Mafra. PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma análise à luz da perspectiva inclusiva / Louíze Roberta Mafra de Sousa. 2018.

46 p.

Orientador(a): Carlos Erick Brito de Sousa.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2018.

1. Análise Textual Discursiva. 2. Deficiência Visual. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação Docente. I. de Sousa, Carlos Erick Brito. II. Título.

**LOUÍZE ROBERTA MAFRA DE SOUSA**

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma análise à luz da perspectiva inclusiva**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Me. Carlos Erick Brito de Sousa (Orientador)**

Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Mariana Guelero do Valle**

Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Ma. Regiana Sousa Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente aos meus pais, Luciano Soares de Sousa e em especial à minha mãe, Valdelice Santos Mafra, que sempre esteve ao meu lado, nos momentos de alegria, tristeza e incertezas, que me apoia e é meu porto seguro.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia pela oportunidade de ajuda a me identificar e construir como educadora e pesquisadora.

Agradeço ao meu orientador, Professor Mestre Carlos Erick Brito, pois além de me orientar durante a realização deste trabalho, se tornou um grande amigo.

Por fim, agradeço à todos os amigos que estiveram ao meu lado durante essa grande jornada.

## RESUMO

O ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual ainda enfrenta barreiras como o acesso à matrícula, profissionais especializados, materiais, métodos adaptados e tecnologias que auxiliem a aprendizagem. Contudo, o olhar do professor, suas incertezas e dúvidas, gerais ou específicas da disciplina, são por vezes negligenciados. Nesse contexto, esta pesquisa objetivou analisar as práticas docentes de professores de Ciências e Biologia em uma escola pública, considerando sua formação, dificuldades, concepções de inclusão e experiências. Os dados coletados, a partir da realização de entrevistas com os professores da escola, foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Observamos que a formação está intimamente ligada à prática docente, dessa forma, o não estímulo à inclusão pode direcionar como os docentes lidam com a diversidade em uma sala com alunos que possuam deficiência visual. Fatores da disciplina, como a abstração/complexidade de seus conteúdos, e a falta de formação adequada contribuem para a dificuldade em promover e elaborar metodologias que alcancem os alunos. Para uma prática docente sensível às questões da diversidade, é necessária uma formação inicial e continuada que considere a heterogeneidade e a individualidade de cada aluno e favoreça o comprometimento dos docentes com uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual; Educação Inclusiva; Formação Docente; Análise Textual Discursiva.

## ABSTRACT

Science and Biology education for students with visual impairment still faces barriers such as access to enrollment, specialized professionals, materials, adapted methods and technologies that aid learning. However, the teacher's gaze, his uncertainties and doubts, general or discipline-specific, are sometimes neglected. In this context, this research aimed to analyze the teaching practices of Science and Biology professors at a public school, considering their training, difficulties, conceptions of inclusion and experiences. The data collected, from the interviews with the teachers of the school, were analyzed from the Discursive Textual Analysis. We observed that the formation is closely linked to the teaching practice, therefore, the non-stimulus to inclusion can direct how teachers deal with diversity in a room with students who are visually impaired. Factors in the discipline, such as the abstraction / complexity of its contents, and the lack of adequate training contribute to the difficulty in promoting and developing methodologies that reach students. For a teaching practice sensitive to diversity issues, it is necessary an initial and continuous formation that considers the heterogeneity and the individuality of each student and favors the commitment of the teachers with an inclusive education.

**Keywords:** Visual Impairment; Inclusive education; Teacher Training; Discursive Textual Analysis

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2. METODOLOGIA</b>	12
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	14
3.1 Estratégias e Recursos	14
3.2 Dificuldades da Prática Docente	18
3.3 Concepções de Professores e Gestores sobre Inclusão	22
3.4 Formação e Prática docente	26
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	29
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICES	34
ANEXOS	40



## **PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma análise à luz da perspectiva inclusiva**

### **TEACHING PRACTICES IN THE TEACHING OF SCIENCES AND BIOLOGY FOR STUDENTS WITH VISUAL DEFICIENCY: an analysis in light of the inclusive perspective**

Louíze Roberta Mafra de Sousa; Carlos Erick Brito de Sousa - Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

**RESUMO:** O ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual ainda enfrenta barreiras como o acesso à matrícula, profissionais especializados, materiais, métodos adaptados e tecnologias que auxiliem a aprendizagem. Contudo, o olhar do professor, suas incertezas e dúvidas, gerais ou específicas da disciplina, são por vezes negligenciados. Nesse contexto, esta pesquisa objetivou analisar as práticas docentes de professores de Ciências e Biologia em uma escola pública, considerando sua formação, dificuldades, concepções de inclusão e experiências. Os dados coletados, a partir da realização de entrevistas com os professores da escola, foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Observamos que a formação está intimamente ligada à prática docente, dessa forma, o não estímulo à inclusão pode direcionar como os docentes lidam com a diversidade em uma sala com alunos que possuam deficiência visual. Fatores da disciplina, como a abstração/complexidade de seus conteúdos, e a falta de formação adequada contribuem para a dificuldade em promover e elaborar metodologias que alcancem os alunos. Para uma prática docente sensível às questões da diversidade, é necessária uma formação inicial e continuada que considere a heterogeneidade e a individualidade de cada aluno e favoreça o comprometimento dos docentes com uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Formação Docente. Análise Textual Discursiva.

**ABSTRACT:** Science and Biology education for students with visual impairment still faces barriers such as access to enrollment, specialized professionals, materials, adapted methods and technologies that aid learning. However, the teacher's gaze, his uncertainties and doubts, general or discipline-specific, are sometimes neglected. In this context, this research aimed to analyze the teaching practices of Science and Biology professors at UFMA, considering their training, difficulties, conceptions of inclusion and experiences. The data collected, from the interviews with the teachers of the school, were analyzed from the Discursive Textual Analysis. We observed that the formation is closely linked to the teaching practice, therefore, the non-stimulus to inclusion can direct how teachers deal with diversity in a room with students who are visually impaired. Factors in the discipline, such as the abstraction / complexity of its contents, and the lack of adequate training contribute to the difficulty in promoting and developing methodologies that reach students. For a teaching practice sensitive to diversity issues, it is necessary an initial and continuous formation that considers the heterogeneity and the individuality of each student and favors the commitment of the teachers with an inclusive education.

**Keywords:** Visual Impairment. Inclusive education. Teacher Training. Discursive Textual Analysis.

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Por muitas vezes, a Inclusão é considerada um tema complicado para se pôr em discussão, levando em consideração que, historicamente, somos uma sociedade constituída a partir da exclusão de vários grupos, dentre eles, pessoas com deficiência. No tocante aos aspectos relacionados à educação, a exclusão e a separação de pessoas com deficiência não é algo recente, uma vez que discussões acerca da entrada e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais já ocorre há algumas décadas.

A palavra inclusão vem sendo utilizada há bastante tempo, quando se fala em educação para todos. Esta utilização foi intensificada com a publicação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), momento em que foi reforçada a necessidade de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades serem educadas. Com a comprovação dos benefícios que o processo de construção de conhecimento e a convivência na sociedade trariam a essas pessoas, os sistemas de ensino e profissionais da educação precisariam ampliar a oferta da educação a este público e a fornecer os recursos necessários para a educação de alunos com deficiência.

A Educação Inclusiva compreende a Educação Especial em espaços regulares de ensino, caracterizando-se como um conjunto de políticas públicas, leis, processos arquitetônicos e atitudinais que atendem o público alvo da Educação Especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), são considerados alunos com necessidades educacionais especiais pessoas que possuam: deficiência de natureza sensorial, física ou intelectual, tanto permanentes quanto transitórias, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser fornecido não somente o direito à matrícula em instituições de ensino em classes comuns ou especializadas, se necessário, mas também os recursos pedagógicos e didáticos requeridos para a construção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos nesta modalidade de ensino. Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001c, p. 1).

Os serviços acima citados garantem e reforçam a ideia de que alunos com deficiência necessitam estar incluídos em salas heterogêneas, para a construção de sua autoestima e autonomia, visto que a convivência com a diversidade auxilia a todos os participantes do contexto escolar, educadores, alunos, coordenadores e etc.

A inclusão escolar de alunos com deficiência, em classes regulares do ensino básico de instituições privadas e públicas, tem sido um tema frequentemente discutido não só entre profissionais da área de Educação e pelas esferas governamentais, mas também entre a população. Dados do Censo Escolar de 2014 mostraram um aumento significativo na matrícula de alunos com deficiência na educação básica regular; um comparativo estatístico realizado pelo Censo demonstrou que, em 1998, havia 200 mil alunos matriculados na rede regular de ensino e 13% matriculados em classes comuns, já em 2014, eram cerca de 900 mil alunos com deficiência matriculados e 79% destes frequentavam classes comuns (INEP, 2014).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 29) afirmam que “os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns”. Porém, a matrícula é apenas uma das etapas até a educação de qualidade. Sabe-se que, para que a educação ocorra efetivamente, existem outros componentes, como assegurar a permanência do aluno na instituição, com aproveitamento acadêmico, e isto só poderá ocorrer com a devida atenção às suas peculiaridades (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

## **1.2 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Jannuzzi (2006) mostra que a educação voltada para o deficiente visual, quanto ao auxílio na execução de tarefas cotidianas, não é algo muito recente no Brasil. Houve iniciativas no Império, por D. Pedro II, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant). Posteriormente, com o Instituto de Cegos Padre Chico, criado em 1928, que teve como objetivo inicial a alfabetização em sistema Braile. Outra iniciativa foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1946, que tinha como objetivo produzir e distribuir livros impressos em braile.

Quando falamos em ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual, esbarramos no fato limitante de a mesma ser uma disciplina com grande apelo visual. Uma atividade bem comum para a abordagem dos conteúdos, não só de Biologia, mas de outras disciplinas também, é a estimulação da aprendizagem por associação feita entre teoria e imagens (MASINI, 1991). Contudo, com a dificuldade da apresentação de certos temas, pode surgir a oportunidade de desenvolvimento da criatividade pelo professor, para a elaboração de novas estratégias a fim de auxiliar no processo de ensino de alunos com deficiência visual (OLIVA, 2011). Entretanto, muito além da criatividade do próprio professor, é importante uma formação adequada que refletirá em sua prática futura.

## **1.3 PRÁTICA DOCENTE**

Para que os alunos inseridos na Educação Especial tenham uma educação de qualidade sob uma perspectiva inclusiva, o apoio e o encorajamento devem vir de todos que os rodeiam, a família, amigos, professores, coordenação pedagógica da escola, funcionários, enfim, todos devem contribuir para a inclusão desses alunos. Um desses contribuintes e mais importantes seria um educador preparado para lidar com a diversidade e que promovesse de fato a educação inclusiva no contexto escolar. Conforme é apontado pelas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001b), ainda há grande dificuldade das instituições de ensino superior em formar professores preparados para “assumir” e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos.

Deve-se lembrar que a prática docente não se resume à um conjunto de ações, e sim uma relação de troca entre professores, alunos e o tema ministrado.

Bem mais que uma simples explanação de conteúdos obrigatórios, as ações de um educador para com seus alunos é algo que ultrapassa as barreiras da sala de aula e deve considerar a realidade do aluno, suas limitações e procurar meios para driblar essas dificuldades (KLIEME; VIELUF, 2009). Tratar de prática docente remete à sua base, à formação de professores, a qual se constrói inicialmente em instituições de ensino superior, onde ocorre a preparação dos futuros educadores. A prática docente de cada educador é constituída de vários saberes, saberes profissionais, das disciplinas, curriculares e da experiência (TARDIF; REYMOND, 2000).

A atuação de educadores em um ensino inclusivo para alunos com deficiência ainda se vê comprometida. Lippe e Camargo (2010) afirmam que uma das maiores dificuldades dos professores ainda em definir seu papel em um processo inclusivo é a falta de formação docente adequada. Além disso, esse processo, por vezes, é marcado pela não estimulação à formação continuada e pela falta de auxílio técnico no trabalho com alunos com deficiência (CAPELINI; RODRIGUES, 2009).

A prática docente é um reflexo da formação docente, contudo, se na formação inicial não houve o estímulo à criatividade, à valorização da diversidade, à construção de um processo construtivo de conhecimento, à investigação a partir de contextos e voltada às necessidades dos sujeitos, pode não haver a valorização desses mesmos pontos durante a atuação desse professor (RIVAS et al., 2005; NÓVOA, 1992). O papel do educador no ensino inclusivo é o incentivo à busca de conhecimento, valorizando as peculiaridades e procurando meios para driblar possíveis dificuldades (TOLEDO; MARTINS, 2009). Porém, nem mesmo toda a “[...] boa vontade dos professores e preparação são condições suficientes para garantir uma escola inclusiva” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 3). Assim, é preciso suprir a necessidade de formação docente inicial e continuada onde se trabalhe a valorização da diversidade, especificamente falando de alunos com deficiência, para uma futura prática docente de qualidade, onde haja a valorização das peculiaridades de cada aluno e a busca do docente pela inclusão dos discentes (JESUS; EFFGEN, 2012).

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as práticas docente de professores de Ciências e Biologia em relação aos alunos com deficiência visual do Colégio Universitário (Colun). Já os objetivos específicos são os seguintes: Analisar as metodologias empregadas pela escola e professores de Biologia em aulas para turmas que possuem alunos com deficiência visual; Verificar

as possíveis dificuldades encontradas por professores no ensino de Biologia para alunos com deficiência visual; Identificar as concepções sobre Educação Inclusiva dos professores de Biologia do Colun; Investigar as relações existentes entre as práticas docentes e as formações acadêmicas dos professores pesquisados.

## **2 METODOLOGIA**

Para esta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, pois os procedimentos adotados permitem ao pesquisador um contato mais íntimo com seu objeto de pesquisa, onde os processos têm maior valor para a construção das inferências e interpretações sobre o fenômeno do que propriamente o resultado final (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Caracteriza-se a presente pesquisa como do tipo Estudo de Caso, cujo objetivo é investigar de maneira aprofundada um fenômeno, porém limitando esse fenômeno a uma determinada condição (YIN, 2001).

O trabalho foi realizado no Colun - escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), criada em 1968, como os objetivos de contribuir na preparação de candidatos para ingressar no ensino superior e oferecer aos alunos um ensino diversificado. A escola oferta Ensino Fundamental, Ensino Médio e cursos de formação técnica de nível médio. Além disso, ao longo de sua história, a escola tem contribuído como campo de estágio e de realização de pesquisas para as licenciaturas da universidade. Apesar de ter sido fundado na década de 1960, apenas em 2005, com a criação e implantação do Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee), que a escola deu seus primeiros passos rumo à inclusão de alunos com deficiência. O objetivo do núcleo é a elaboração e execução de estratégias que possibilitem a inclusão escolar (CUNHA, 2011; CORRÊA, 2015).

Participaram da pesquisa sete sujeitos, a citar: uma representante da Coordenação Pedagógica da instituição, para o qual foi utilizado o código "CP"; um dos funcionários do Napnee, identificado pela letra "N"; e cinco professores de Ciências e Biologia, que receberam como códigos a letra "P" acompanhada por números de 1 a 5. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, e como complementação, foram feitos registros de observações de aulas e solicitados planos de aulas aos docentes. Esse material foi coletado mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos sujeitos,

por meio do qual autorizaram a participação e divulgação dos dados da pesquisa. No quadro abaixo é possível conhecer o perfil dos sujeitos pesquisados.

**Quadro 1 – Tempo de experiência e função dos entrevistados no Colégio Universitário**

Entrevistados	Anos na Instituição	Função na Instituição
P1	Mais de 20 anos	Professora Ciências
P2	14 anos	Professora Ciências
P3	22 anos	Professor Biologia
P4	25 anos	Professor Biologia
P5	1 ano e 6 meses	Professora Biologia
CP	24 anos	Coordenadora Pedagógica
N	9 anos	Educadora Especial

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), que corresponde a uma abordagem de análise que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Trata-se de um tipo de abordagem metodológica que se baseia na interpretação do significado atribuído pelo autor e nas condições de produção de um determinado texto. Esta metodologia de análise se estrutura a partir de quatro etapas, de acordo com Moraes (2003): 1ª Etapa - *Desmontagem dos textos*: unitarização de significados identificados nos dados coletados, a partir de uma leitura flutuante de termos ou frases que aparecem frequentemente; 2ª Etapa - *Estabelecimento de relações*: identificação de unidades de significado e definição de categorias e até subcategorias; 3ª Etapa - *Captando o novo emergente*: as categorias podem ser analisadas entre o dito ao entrevistador e o observado, ou por comparação com outras pesquisas; 4ª Etapa - *Um processo auto-organizado*: produção de metatextos que explicitam a compreensão do produto, oriundo da combinação de elementos construídos na análise.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões da pesquisa são apresentados por meio de Metatextos, os quais trazem as interpretações feitas a partir das categorias construídas. São em seu total quatro metatextos, onde cada um se refere às categorias criadas para cada objetivo.

### 3.1 Estratégias e Recursos

Como fundamentação para a criação da categoria *Estratégias e Recursos*, foram utilizados documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) que trazem, em seus textos, serviços e estratégias para a garantia da entrada e permanência do aluno com deficiência nas instituições de ensino, como, por exemplo, a presença de profissionais especializados em Educação Especial/Educação Inclusiva, materiais didáticos adaptados, cursos de formação voltados aos educadores e etc.

Os mecanismos utilizados pelo Colun para a promoção do Ensino Inclusivo ocorre por meio de estratégias que visam garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição por meio da presença do Napnee. Além disso, há a elaboração de recursos didáticos, utilização de sistemas de informação e comunicação que buscam promover a acessibilidade do aluno ao conhecimento, atividades no contraturno, aulas particulares para questões específicas da necessidade educacional especial do aluno e das questões específicas das disciplinas (GALVÃO FILHO, 2012).

Ao entrevistar os docentes, pudemos identificar, em seus discursos, aspectos quanto a metodologias utilizadas tanto pela escola como pelos professores para o ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual. Em sua maioria, os professores citaram os tipos de serviços e estratégias realizadas pelo Napnee, como a tradução de documentos (provas e atividades) para o Braille, atividades no contraturno e a realização de cursos e palestras para a sensibilização do corpo docente em geral.

*Trouxe as palestras, curso, uma nova visão (...) a ajuda pra nós professores é grande, diz respeito a material (...) toda vez que eu pedi ajuda para o Napnee, para um tipo de material, eu fui prontamente atendido (P3).*

*Tem a questão do material, das provas que são em Braille (P2).*

Ainda sobre essa questão, apenas os sujeitos P1 e P5 falaram sobre o assunto de maneira mais pessoal e experiencial. A partir dessas colocações, também é possível observar que há evidências de um trabalho feito em conjunto entre Coordenação pedagógica, Napnee e docentes.



*A gente também prepara o recurso (...) agora mesmo o aluno vai ter que fazer um trabalho sobre vidrarias de laboratório. A professora do Napnee acatou e a gente vai sentar agora os três pra ver como é que vai acontecer (P1).*

*Mas eu percebo que desde que eu entrei, as discussões que envolviam essas questões dos alunos inclusivos, que se pretende incluir, é algo que elas estão assim, numa luta constante (P5).*

O Napnee foi citado por muitas vezes quando se questionava sobre quais tipos de metodologias e materiais didáticos o Colun dispunha. Também foi centro das falas quando o assunto era orientação de professores e a organização de cursos e palestras com objetivo de sensibilização dos docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que a presença de um núcleo de acessibilidade, tanto na educação básica como ensino superior, é relevante para a aplicação e desenvolvimento de estratégias que garantam a permanência do aluno com deficiência:

[...] Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial(...) Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 1).

Contudo, se por um lado a presença do Napnee no Colun promove uma segurança aos gestores e docentes nos assuntos relacionados à adaptação de atividades, orientação e elaboração de técnicas e estratégias para o efetivo ensino dos alunos com deficiência. Por outro, é possível perceber que a responsabilidade pelo processo de inclusão almejado pela instituição, ainda se encontra centralizado, e de certa forma, bastante dependente das ações do Núcleo.

Durante as entrevistas, não apenas do representante do Napnee, mas também nos discursos do representante da coordenação pedagógica e de alguns professores, é possível perceber que, mesmo havendo um diálogo constante, orientação e a facilidade de acesso a informações pelos profissionais que compõem o núcleo, ainda existem docentes reticentes quanto a aspectos relacionados à mudança, ao uso de uma nova metodologia ou até mesmo a ministrar aulas para turmas que possuam alunos com deficiência visual.

Quando indagado sobre a participação dos professores e gestores no processo inclusivo no Colun, CP comenta:

*[...] A gente tem um grupo de professores muito bons, mas nós temos também professores que ainda não aceitam essa condição. O não aceitar não significa que ele não aceita aquele aluno na sala de aula. O não aceitar é no sentido que ele desenvolve o trabalho dele fazendo de conta que ele não tem aquele aluno (...) Ele acaba excluindo porque trata o aluno como se ele fosse um aluno, dito, considerado normal.*

Além da representante da Coordenação Pedagógica, os próprios docentes destacaram que de fato, ainda há resistência por uma minoria do corpo docente em ministrar aulas para alunos com deficiência visual. P3 expõe sobre esse assunto: *“[...] trouxe uma nova visão, para alguns professores, é claro, tem muito professor que ainda é muito reticente em relação a isso. Tem professor que diz: Ah! Se tiver alguma turma com deficiência, eu não vou trabalhar, porque eu não sei”*. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 41) afirma que: “A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Ou seja, muitos professores ainda veem o ensino como algo estático e sem flexibilidade, onde a zona de conforto criada por eles deve ser respeitada e mantida.

Algo bastante citado pelos professores, quando perguntados acerca de modelos e materiais didáticos, foi o notebook que é oferecido aos alunos com deficiência visual para o acompanhamento das aulas, realização de atividades, leitura do livro didático em sua versão digitalizada, e também, como isso auxiliava no processo de ensino e aprendizagem. No ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual, o notebook como um auxílio nesse processo é considerado uma tecnologia assistiva, caracterizada a partir do uso de maquinário e tecnologias da informação e comunicação que busquem a equidade e qualidade para seus usuários (CARVALHO, 2014). O uso dessa tecnologia em sala de aula, aparentemente, facilita o trabalho do professor, visto ter sido evidente a satisfação dos mesmos quando falavam sobre o notebook. P4 reforça: *“Aqui melhorou bastante, porque inclusive o material do aluno, né...O livro já tem lá no leitor digital deles. Então, tem acesso ao livro lá pelo computador, né? Confesso que eu nunca ... não sei nem como é que funciona aquilo.”*

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos (BRASIL, 2009) realizou uma pesquisa onde afirma que muitos professores e gestores, quando investigados, são insistentes em citar os benefícios das tecnologias no processo inclusivo, contudo, demonstram desconhecimento quanto ao uso dos recursos presentes na escola. O termo tecnologia assistiva não foi utilizado pelos docentes durante as entrevistas, porém, todos concordavam com a ideia do auxílio da mesma ao ensino dos alunos. Na literatura da área, é feito destaque à utilização de recursos de Informática aliados às tecnologias assistivas pode promover maior agilidade na aquisição da linguagem, bem como ser um recurso de interação em sala de aula, entre professor e aluno, se utilizado e conhecido pelo docente de maneira efetiva.

A inquietação gerada, nesse ponto, advém da situação dos docentes terem acesso à informação e orientação, afirmarem ser a favor do uso das tecnologias em sala como recursos no Ensino Inclusivo, contudo, não se permitirem ir além da superfície sobre esse assunto. Nesse sentido, é possível perceber que além de reconhecer a melhoria no ensino por meio das tecnologias criadas/adaptadas à favor do aluno com deficiência, muitos desconhecem o funcionamento de muitas delas, o que lhes daria muito mais propriedade ao atuarem como protagonistas no Ensino Inclusivo, tentando melhorar, discutindo e adaptando o material de acordo com a necessidade dos seus alunos, ajudando o aluno a se apropriarem dos recursos (SEEGGER; CANES; GARCIA, 2012).

Durante a pesquisa, a partir dos discursos apresentados pelos professores, foi possível constatar que os mesmos fazem uso de recursos para o ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual, dentre: computadores, confecção de materiais, tradução de textos para o Braille, acompanhamento no contraturno com aulas sobre linguagens (Braille) e reforço de alguns conteúdos. Todavia, ainda que sejam disponibilizados materiais, cursos, palestras, orientação e apoio pelo Napnee, muitos professores ainda se sentem perdidos quanto à presença de um aluno com deficiência visual em suas turmas, o que causa dúvidas e inseguranças para os mesmos, e pode dificultar a implementação de um ensino realmente inclusivo, onde haja a valorização das potencialidades de cada aluno independente de sua deficiência e o incentivo à autonomia e autoestima de cada aluno.

### 3.2 Dificuldades da Prática Docente

A partir da análise do material, foi construída a grande categoria *Dificuldades da Prática Docente*, subdividida em três subcategorias: *Desafios pessoais*, que remete às dificuldades, incertezas e conflitos dos sujeitos ao lecionar para uma turma que possui alunos com deficiência visual; *Desafios em sala*, que aborda os desafios enfrentados por esses professores em termos de metodologias adotadas, e de que maneira isso pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem; e *Conteúdos Específicos*, que tem como intuito expor as dificuldades específicas do ensino de Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual na escola, e a percepção dos docentes sobre como isso afeta a aprendizagem da turma em geral.

O ensino para alunos com deficiência tem sido carregado ao longo dos anos por um peso que o estigmatiza e estereotipa como algo difícil de realizar, sendo considerada uma situação onde deveria haver um esforço dobrado para se alcançar os resultados almejados. Nesse sentido, é importante salientar que, durante qualquer tentativa de uma nova metodologia, principalmente em propostas de ensino com as quais a comunidade escolar não está habituada, geralmente existem dúvidas e incertezas sobre a maneira como será incorporada à rotina da escola, no Colun não é diferente. Se tratando de Educação Especial e principalmente Educação Inclusiva, muitas ainda são as dúvidas dos professores. Como devo me comportar com um aluno com deficiência em minha sala? Como ministrar meu conteúdo? De que maneira vou conseguir alcançar a turma como um todo? Será que estou fazendo certo?

Durante a pesquisa, foi notável, nos discursos dos professores, a incerteza e a dificuldade em tentar alcançar todos os alunos em sala de aula, e como isso gerava um incômodo pessoal e profissional aos mesmos. P1, quando perguntado sobre como se sentia sobre ministrar aulas para alunos com deficiência visual disse: *“Você fica angustiado, procurando respostas ... Um aluno com deficiência visual é como se fosse outra turma”*. P1 é um dos docentes mais antigos da instituição, ministra aulas há mais de 20 anos, tendo vivenciado dois momentos: o primeiro, quando a escola ainda não aceitava a matrícula de alunos com deficiência; e o segundo, a partir de 2005, quando esses alunos começaram a frequentar a instituição em turmas regulares (CUNHA, 2011). Isto trouxe, a alguns professores, o desafio e a saída do que era visto como uma zona de conforto. Ainda sobre esse ponto P5, relata: *“Vou ter que me dividir em preparar a aula e ainda o desafio de ter*

*aula pra ele e que os outros não sejam excluídos*”. Mesmo tendo consciência de que a tarefa de se tentar incluir um aluno com deficiência visual em uma turma regular de ensino, e com uma disciplina que possui conteúdos com tantos apelos visuais como Ciências e Biologia, não seja tarefa fácil, os docentes não se isentam do compromisso de serem partes essenciais do processo inclusivo almejado pela instituição.

Além do reconhecimento dos docentes sobre as próprias limitações como profissionais e indivíduos em relação ao ensino inclusivo, foi perceptível o reconhecimento dos limites dos próprios alunos nesse processo, como o relacionamento com a turma, além de estarem sendo apresentados aos conteúdos em sala de aula, alguns ainda estão se familiarizando com o uso das tecnologias e o ensino de linguagens. Castro (2009) ressalta que o professor, além de estar atento à turma como um ser coletivo, também deve prestar atenção à individualidade de cada aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nos momentos em que se perguntou sobre que tipos de modificações na metodologia eram feitas em turmas com alunos com deficiência visual, houve um consenso entre os professores em dizer que o ritmo das aulas deveria ser mais lento.

*Não pode ter aquela aula corrida (P2).*

*Tem que dar uma atenção especial [...] tomar a aula mais lenta (P4).*

A justificativa dos professores foi que os alunos com deficiência visual demandam uma atenção e por muitas vezes não conseguem “acompanhar” o ritmo da turma, e compreender o que é dito, devido ao conteúdo que em sua maioria é considerado abstrato pelos professores. Nesse contexto, Teodoro (2014) cita alguns conteúdos que são considerados abstratos e que geralmente necessitam de auxílio visual em Ciências e Biologia, sendo eles: Evolução, Genética, Cadeia Alimentar, Célula, Fisiologia, Planetas, dentre outros. Nas entrevistas, dois temas foram os mais citados entre os professores como “os mais difíceis” de serem ministrados. Dentre estes, P3 e P4, que citaram a Genética como o conteúdo mais complicado para se lecionar.

*Em Genética, eu tive muito trabalho [...] foi meio complicado [...] leva em consideração aspectos de cálculo (P3).*

*Peguei no terceiro ano, Genética... Pior ainda, não é palpável(P4).*

Outro conteúdo citado, dessa vez por P5 foi Botânica, especificamente falando sobre o conteúdo “Fotossíntese”: *“Ele não tem uma memória do que seja, por exemplo, uma claridade e um ambiente escuro, então, como explicar [...] no caso da fotossíntese”*. GIL (2000, p. 10) comenta sobre este tipo de situação: “Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças, isto pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais”. Porém, quando indagada sobre quais eram os maiores desafios no ensino de alunos com deficiência visual, a professora adentrou em aspectos bastante pessoais diante do processo educativo: *“O desafio mesmo é observar (...) facilitar o entendimento dele, transformar (...) a questão visual em um objeto concreto, como ele percebe o mundo. É um desafio”* (P5).

Além do ritmo mais lento, os professores citaram outros pontos que reconheceram e modificaram em sua metodologia, considerando as experiências de turmas que possuíam alunos com deficiência visual onde já ministraram aulas, dentre os quais: estar sempre próximo ao aluno, a fim de que este possa ouvir adequadamente o que é falado; reconhecer a importância dos recursos oferecidos pela escola, como materiais didáticos, equipamentos tecnológicos, do apoio de profissionais especializados, pois o ensino inclusivo baseia-se na ação conjunta entre estes, a gestão, o corpo docente e os próprios alunos.

P5, por muitas vezes, durante sua fala, mencionou a participação dos colegas de turma como algo determinante no processo inclusivo. Sobre este aspecto, ela relatou sobre as dificuldades que enfrentava com uma turma para qual estava lecionando, pois não havia fortes laços entre o aluno com deficiência visual e o restante da turma. Em virtude disso, o aluno solicitou a troca de turma por várias vezes, por não se sentir confortável.

*O relacionamento do aluno com a sala de aula (...) um dos fatores que não só o professor (...)A turma já tem um comportamento que a gente tem que chamar atenção (...) Atrapalham a audição do aluno, ele tem um certo entrave (...)A turma, não vejo ela contribuir muito com ele, nenhum momento tu vê em volta dele, ou do lado, sempre afastada (P5).*

Já P2 e P3, ao dividirem suas experiências passadas, concordaram ao dizer que, em turmas anteriores, o relacionamento dos alunos que possuíam deficiência visual com o resto da turma era muito bom, e que o auxílio e a troca de informações eram frequentes. Mesmo tratando de experiências diferentes, é perceptível como o relacionamento entre os discentes influencia nas experiências escolares dos alunos com deficiência, em isto reflete não apenas na tentativa de inclusão, mas também no processo de ensino e aprendizagem. Costa (2011) explica que a afetividade na comunidade escolar é imprescindível para a construção da autoestima, confiança e um estímulo para o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos observar que existem diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo inclusivo, relacionadas estritamente à sala de aula ou a desafios de cunho mais pessoal e experiencial. Os docentes revelaram possuir tais dificuldades, por não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência, devido à sua formação inicial (graduação) não lhes ter dado a oportunidade de experienciar essas situações. “[...] De maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Todos possuem mais de 10 anos desde a finalização de sua graduação, lembrando que a disciplina de Educação Especial nos currículos das licenciaturas foi proposta pelo Conselho Nacional de Educação pela primeira vez nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001. Contudo, antes mesmo dessa data, a Lei 9.394 de 20 de Novembro de 1996 já sugeria a formação de professores especialistas em ensino especial e professores de ensino regular preparados para lidar com a diversidade, como pode ser observado no seguinte trecho: “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, 1996, p. 19).

Apesar das críticas às suas formações, muitos professores disseram participar dos cursos e palestras sobre Educação Inclusiva e Ensino de Linguagens (como Braille e Libras) oferecidos pelo Napnee, pois reconhecem suas limitações como profissionais. No que diz respeito às experiências e formações no Colun, a fala de P5, por exemplo, foi se modificando, resgatando momentos de sua própria prática, de maneira mais pessoal, como explana a seguir: “São tentativas de tentar produzir uma aula que (...) sei que não é a melhor, mas não gosto de fazer da dificuldade algo medonho (...) saber o que tem que fazer pra melhorar”.

Os docentes do Colun, apesar das dificuldades acima citadas, como falta de formação inicial adequada para as questões da Educação Inclusiva, a saída das suas zonas de conforto, o desafio de pensar em recursos que auxiliem no ensino do aluno e a tentativa de muitos em se despirem de ideias pré-concebidas, para oferecer aos alunos um ensino de qualidade, é algo que foi constatado durante as entrevistas e observações de aula. A partir desse fato, podemos concluir que as iniciativas da escola em promover formação continuada por meio de eventos/cursos que envolvam temas voltados a Inclusão e Diversidade, a promoção de oficinas, materiais e profissionais especializados e um corpo docente aberto ao diálogo e a novas práticas, podem tornar a vida escolar dos alunos com deficiência visual, uma experiência enriquecedora, contribuindo para a construção da autoestima, a valorização de suas capacidades sem considerar suas peculiaridades uma dificuldade.

### **3.3 Concepções dos Professores e Gestores sobre Inclusão**

A construção deste metatexto se deu a partir da criação de subcategorias, as quais foram adaptadas do trabalho de Sant’Ana (2005), que buscava caracterizar concepções de professores e diretores sobre inclusão. Durante a definição das unidades de significado, foram encontradas algumas semelhanças com a pesquisa dessa autora, que possuía categorias como *Compartilhar espaço físico; Integração na sociedade; Crianças com deficiência; Participação de todos e Direito à Educação*. No presente trabalho, será utilizada como categoria geral: *Concepções de Inclusão*. E, como subcategorias: *Compartilhar o Espaço Físico; Interação; Reverberações do Ensino Inclusivo; Ação Docente*.

Durante as entrevistas, foram identificadas concepções variadas sobre inclusão, que partem desde ideias consideradas simplórias, como o fato de estar no



mesmo espaço, até as que agregam questões econômicas, sociais e pedagógicas. Conforme Sant’Ana (2005), as concepções sobre inclusão, para grande parte dos docentes e gestores, têm se resumido à matrícula e ao compartilhamento do mesmo espaço físico da escola. Dentre essas concepções, foi possível observar que nenhum dos professores ficou restrito a apenas uma. Todos demonstraram visões amplas sobre Inclusão, citaram o espaço físico como importante, entretanto, outros pontos foram levantados, como a interação entre os alunos e as turmas, a relação família-escola, como importante para a contribuição no trabalho mútuo, e a formação de professores como essencial no ensino inclusivo.

Quando questionados acerca do que seria um Ensino Inclusivo, dois professores citaram o compartilhamento do espaço físico como essencial.

*Devemos trazer essas pessoas para o convívio da escola (P1).*

*Eles têm que estudar mesmo é na sala, só com uma ajudazinha (P2).*

Como pode ser observado nos trechos acima destacados, alguns entrevistados partiram de uma visão encarada como reduzida, não levando em consideração outras variantes essenciais na inclusão escolar. Em contrapartida, a representante da Coordenação Pedagógica apresenta uma visão mais ampla sobre o que considera um Ensino Inclusivo. CP atribuiu ao Ensino Inclusivo visões que traziam temas como condição econômica, preconceitos e o próprio processo seletivo da escola como um fator limitante para o processo inclusivo.

*Olha, a inclusão eu costumo analisar inclusive pelo ponto de vista da classe social. O meu referencial aponta que nós temos um problema que está relacionado à identidade de classe. O problema da exclusão social... ela atinge não só as pessoas que têm deficiência, mas todo um conjunto de pessoas que compõem a classe trabalhadora e não têm acesso aos seus direitos sociais, e na educação, isso ocorre também. Então, nesse sentido, o processo de inclusão, ele teria que passar por uma condição muito mais ampla, que seria a mudança do modo de produção da sociedade. No caso da escola, aí a gente pode pensar...Então, mas a nossa escola em particular, o processo de inclusão, ele é feito a partir daqueles que conseguem chegar, porque nós temos um processo seletivo onde a gente tem, vamos dizer 1.000 vagas e pra esse processo seletivo concorrem 5.000 pessoas, então, muita gente já foi excluída desse processo (CP).*

Weigert (2017, p. 39) afirma que “o acesso à escola não é o bastante, por si só, para garantir ao indivíduo inclusão na sociedade ou no mercado de trabalho. Por

outro lado, a exclusão está arraigada na sociedade brasileira e se faz presente em muitos segmentos”. Segmentos esses que foram citados por CP, incluindo diferenças sociais ocasionadas pela condição econômica, processos seletivos que têm como objetivo incluir alunos com deficiência nas instituições de ensino, apesar de fornecerem uma quantidade limitada de vagas.

A interação também foi um ponto identificado em todos os argumentos dos docentes como essencial ao Ensino Inclusivo, pois os sujeitos da pesquisa afirmam que a troca de experiências e o convívio com diferentes realidades e situações contribuem na sensibilização para questões da diversidade. P2 comenta que as turmas onde alunos com deficiência visual estão inseridos devem ser trabalhadas para que auxiliem no processo inclusivo: “*A turma também precisa ser trabalhada (...) acompanhar o trabalho*”.

No que diz respeito à participação da comunidade escolar, a família também tem um papel importante no Ensino Inclusivo. CP explica que, no Colun, as famílias são convidadas a participar dos momentos de discussão, chamadas a contribuir com informações sobre os alunos e orientadas a respeito de ações que devem ser trabalhadas em casa, a fim de contribuir para a construção da autonomia desses alunos:

*Então, aí, as famílias elas são chamadas, né. Pra poder participar desse processo, e existe todo um trabalho que é feito com elas também. O Napnee também trabalha com as famílias e elas têm comparecido, elas trazem as suas contribuições (CP).*

Entretanto, o nível de participação da família atualmente ainda não é o almejado pela instituição. Alguns fatores como a superproteção de alguns responsáveis, e, por vezes, a negação da deficiência dos filhos pode influenciar de maneira negativa no trabalho executado pelos profissionais da escola. Sobre isso, CP critica:

*[...] Na maioria das vezes, as famílias também não sabem como agir, o que fazer (...) Nós temos um aluno que, quando ele chegou na escola, ele era um aluno muito dependente. Ele não tinha autonomia, por ter deficiência visual (...) A mãe, o pai querem proteger o seu filho, porque sabem que ele tem uma deficiência e isso é lógico que atrapalha o processo.*

Para Rego (1995 *apud* SILVA, 2015), a inclusão é um processo sócio-interacionista que tem como um dos protagonistas a relação família-escola, onde, nessa relação, ambos podem contribuir ou impedir o processo, mesmo que involuntariamente, com a superproteção, na ilusão de cuidado. As atividades aplicadas e trabalhadas na escola devem ser reforçadas em casa, para que não haja uma regressão em cada avanço desse aluno rumo à sua independência e autonomia como indivíduo. Assim, para que o Ensino Inclusivo se torne algo efetivo nas instituições deve ser implantado por meio de processos, preocupando-se com toda a estrutura que contribua para a formação desse aluno: garantia de matrícula, utilização de recursos didáticos adaptados e de tecnologias assistivas, presença de um Núcleo de Acessibilidade, possibilitar valiosas experiências ao longo da vida escolar.

Durante as entrevistas, alguns docentes confessaram ter vivido experiências marcantes como professores de alunos com deficiência visual, e expõem de que maneira isso repercutiu no processo de ensino e aprendizagem, tanto dos próprios professores como dos alunos.

*O que eu acho marcante, é a minha própria busca para ter métodos para trabalhar com eles (...) Eu dava a aula e depois botava eles pra falar o que eu tinha dado. Aí eles falavam...Tem um aluno, que inclusive está no Ensino Médio (...) Ele se dava muito bem com a turma, bem entrosado, falava tudo o que aconteceu durante a aula toda. Isso tanto era bom pra ele quanto era bom para os outros, ele se sentia valorizado (P2).*

*[...] É extremamente enriquecedor, os alunos começam a ver que existem pessoas que são diferentes (P3).*

A partir dessas falas, podemos observar que, por meio do Ensino Inclusivo, além dos alunos, os educadores também conseguem ter experiências positivas para suas vidas pessoais e profissionais, como os benefícios da heterogeneidade em sala e a utilização de metodologias que tentem alcançar a turma como um todo. Nos discursos dos professores, também houve espaços para críticas acerca de problemáticas existentes nesse ensino. P4 afirma que apoia a presença de alunos com deficiência em instituições de ensino regular, porém, afirma que isso só pode ser feito a partir da oferta de um suporte adequado para o mesmo, e especifica a formação dos professores.

*Agora, com certeza, é aquela questão, é a preocupação da escola em colocar e ter todo o aparato pra fazer com que o aluno se sinta bem(...) “Ah, a escola oferece educação inclusiva, mas não prepara os profissionais” (P4).*

Em virtude dos comentários a respeito da preparação dos docentes da escola, foram feitos questionamentos ao professor entrevistado, que relatou já ter trabalhado em outras instituições, porém, a experiência de ter alunos com deficiência visual ocorreu apenas no Colun. Dessa maneira, quando houve a cobrança do Ensino Inclusivo na instituição, o mesmo não se sentia e diz ainda não se sentir preparado para ministrar aulas para alunos com deficiência visual.

Tardif e Reymond (2000) alerta que as práticas docentes estão sempre atreladas aos saberes docentes, que são constituídos de saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Enquanto a formação docente, que abarca os saberes curriculares, das disciplinas e experiência, for incompleta, e não proporcionar aos formandos um ensino de qualidade, que valorize a diferença, a heterogeneidade dos alunos e o fortalecimento da busca pelas potencialidades de cada um, as práticas docentes futuras serão limitadas e ineficientes na tentativa de contribuir para um ensino inclusivo.

### **3.4 Formação e Prática Docente**

A partir dos dados obtidos, emergiram as seguintes categorias: *Formação Inicial*, na qual são destacadas unidades de significado relacionadas a momentos, situações e experiências que não foram vivenciadas pelos docentes durante suas graduações; e *Prática Docente*, onde observamos as reverberações da falta dessas experiências na atual prática docente dos professores.

A carência de momentos relacionados à Educação Especial/Inclusiva na formação inicial dos educadores entrevistados e as consequências profissionais disso foram os pontos mais citados pelos docentes. Quando indagado sobre as consequências da falta desses momentos, P3 explica que sua prática foi prejudicada, pois ele e seus colegas iniciaram a vida na docência sem base alguma: *“Prejudicou, porque não só eu, como todos os professores que trabalham aqui e que fizeram graduação com licenciatura (...) dentro dos nossos cursos específicos nós não tivemos, nós chegamos com embasamento nenhum”*. Essa fala ajuda a compreender que certas visões limitadas para a heterogeneidade e especificidades

em sala podem ser resultados da ausência de momentos voltados à inclusão na graduação desses professores.

No entanto, apesar das dificuldades geradas pela falta de um espaço durante a graduação voltado à inclusão, algo bastante destacado pelos mesmos foi o trabalho do Colun em tentar promover um Ensino Inclusivo, e como os frutos desse processo têm envolvido não apenas os alunos, mas também contribuído para desmistificação de concepções equivocadas sobre o que seria um Ensino Inclusivo entre os professores.

A experiência do trabalho em sala de aula e o suporte dado pela gestão e pelos profissionais do Napnee podem ser considerados de extrema relevância para a construção de uma nova visão para esses educadores, em que as especificidades de alunos com deficiência visual possuem o papel de contribuir para a construção de novas metodologias e posturas por parte dos professores. De acordo com Tricolli (2002 apud DUEK, 2007, p. 5) “[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa estar também bem formado”. Nesse sentido, o autor se refere à qualificação dos educadores, tendo condições adequadas de ensino, experiências que os permitam vivenciar o contato com o ambiente escolar durante parte de sua vida acadêmica, e uma carga teórico-prática que valorize a inclusão. Mas, se a prática docente está intimamente atrelada a sua formação inicial, como promover e praticar a inclusão se não houver estímulo em sua formação?

A ausência de uma disciplina destinada à Educação Especial/Inclusiva durante a formação inicial foi uma das situações identificadas pelos docentes entrevistados como fator importante e de certa forma limitante para suas práticas docentes, o que pode ser visto nos trechos de fala abaixo:

*Não, nunca tive nada (P2)*

*Na época que eu fiz a graduação não tinha isso (P4)*

Por serem profissionais que concluíram suas graduações há mais de 15 anos, de certa forma já era algo esperado a falta de momentos destinado à Educação Especial/Inclusiva em suas formações, pois o currículo das licenciaturas se modificou bastante à esse respeito.

Por serem os profissionais que passam a maior parte do tempo em contato com os alunos e tendo a oportunidade de vivenciar seu dia a dia, o professor deve

ser considerado peça fundamental na construção de um Ensino Inclusivo, portanto, quando nos atentamos às suas experiências (teórica e prática) durante a formação inicial, devemos lembrar que constituirão uma base relevante, servindo como referência para a apresentação de novos saberes em uma prática docente inclusiva.

Outro ponto relacionado à falta de uma disciplina destinada à Educação Especial/Inclusiva na graduação é o despreparo citado pelos docentes. Muitos se consideram incapazes e inseguros quanto ao desenvolvimento de metodologias e estratégias. Alves (2012) relata que haverá momentos onde os professores vivenciarão situações conflitantes, e o alicerce para o confronto dessas situações pode ser dividido em três pilares: uma boa formação, formação continuada e boas condições de trabalho. Nessa perspectiva, podemos entender, então, porque a maioria dos professores da instituição se sente incapaz diante de desafios de lecionar Ciências e Biologia para alunos com deficiência visual.

Como reflexo de uma formação que não concedeu a importância adequada à inclusão, os docentes revelam que muitos dos conhecimentos e experiências que possuem nessa área foram construídos a partir da atuação no próprio Colun.

*Tudo o que eu conheço e aprendi foi no Colégio Universitário (P1).*

*Depois que eu cheguei no Colun que [...] comecei a trabalhar com isso (P2).*

A constituição de saberes, a partir da experiência, tem grande influência sobre a prática docente de um educador. E, diante do que foi evidenciado em relação à concepção atual de heterogeneidade e diversidade no contexto escolar, é possível notar que os docentes estão mais abertos à utilização de estratégias diferenciadas e adaptação de metodologias que podem alcançar a turma em geral. Isto foi observado em uma das aulas, onde a professora ministrava o conteúdo sobre “Membrana Plasmática” e trouxe uma esponja de cozinha, onde a parte mais áspera da esponja representaria a parte hidrofílica, e a mais suave, a parte hidrofóbica. A professora também trouxe palitos de fósforo para exemplificar as estruturas de fosfolipídeos. Esses materiais foram manuseados por todos os alunos, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem de uma maneira inclusiva, onde todos os alunos foram contemplados.

Partindo dos pontos observados sobre a formação inicial dos docentes e suas experiências profissionais, considera-se que são situações participantes de um

choque entre conhecimentos teóricos e experiências. É importante recordar, nesse contexto, que, toda essa atenção e preocupação mais insistente sobre a Inclusão Escolar é algo relativamente recente, e só veio à tona após a criação de Decretos, Leis e Projetos que exigiam a presença de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular. Todavia, os currículos dos cursos de licenciatura vieram a incluir disciplinas pertinentes aos assuntos de Inclusão e Diversidade somente alguns anos depois da publicação desses documentos. Em função disso, uma grande gama de profissionais, inserida em escolas que possuam alunos com algum tipo de deficiência, ainda faz parte dos que não tiveram nenhum incentivo à diversidade durante a graduação (DECHICHI et al., 2008).

Constata-se, a partir da realidade pesquisada, que o processo inclusivo pode ser visto de duas maneiras pelos profissionais docentes: a primeira seria negativa, na qual o professor se afasta dos novos conhecimentos acerca da Inclusão e não procura, nem vê motivos para sair da sua zona de conforto, com a visão de um ensino estático e inflexível; a segunda seria a de sensibilização e busca por novas metodologias e conhecimentos, tendo como motivação o aprendizado do aluno e a busca de conhecimentos como profissional da Educação.

A escola, além de ser uma instituição voltada para a educação formal dos alunos, está inserida em um contexto social, onde seus docentes devem ser estimulados constantemente por meio de discussões, palestras, conversas, campanhas, dentre outras formas para tentar se sensibilizar às questões que rondam o Ensino Inclusivo. Esses momentos se tornam significativos por serem espaços de apresentação de conhecimentos, esclarecimento de dúvidas, visto que os professores podem ter um diálogo aberto com profissionais da área e expor suas inseguranças e possíveis ideias. Ouvir o que os docentes têm a dizer é uma das etapas para a construção de um processo Inclusivo, uma vez que os setores da escola como um todo podem identificar os pontos que devem ser melhorados e quais ações devem ser reforçadas para a construção de um Ensino Inclusivo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados obtidos através da pesquisa evidenciaram resultados expressivos e relevantes sobre os fatores que rondam a prática docente de professores de Ciências e Biologia em um ensino que busca ser inclusivo. Podemos observar que apesar de toda estrutura e materiais adaptados aos alunos com deficiência

presentes na instituição, os docentes do Colun ainda possuem barreiras que perpassam desde o conhecimento teórico necessário a esta atuação até questões atitudinais, algumas devido à carência de espaços reservados para a discussão sobre Educação Inclusiva/Especial na formação inicial desses profissionais, como a falta de disciplinas que abordem os conteúdos específicos de Ciências relacionados à diversidade. Além disso, a falta de experiências significativas ligadas a essa perspectiva no Estágio Supervisionado, que deve ser um momento oportuno para propor novas abordagens, que sensibilizem os licenciandos enquanto futuros professores.

Outro fator específico das disciplinas de Ciências e Biologia diz respeito à sua natureza visual, pois conteúdos considerados mais abstratos são geralmente abordados com o auxílio de imagens. Nesse caso, tais estratégias precisam ser repensadas e substituídas por metodologias que favoreçam o aprendizado dos alunos com deficiência visual, seja fazendo uso de materiais que estimulem o tato ou a audição. Dentro de um ensino que pretende ser inclusivo, os professores são peças-chave, pois são os que convivem diariamente com os alunos, dessa forma, o fato de muitos não se sentirem capazes e preparados para lidarem com a diversidade, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, para que uma prática docente seja voltada às questões da diversidade, além da atenção durante a formação inicial, o incentivo à formação continuada também tem seu valor. Tendo em vista esta necessidade, deve haver, nas instituições de ensino, um estímulo à participação em cursos, palestras, oficinas e discussões que auxiliem o professor em sua metodologia, seja em suas atividades em sala de aula ou em seus momentos de planejamento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. K. **A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. 2012. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.



BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 22 de Janeiro de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.** 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 30 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** 2001 b. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001.** 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009.

BRAUN, P; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, v. 1, n.2, p. 3-12, 2012.

CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. Concepção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo de inclusão. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** 10ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, J, A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CORRÊA, D. L. **A educação inclusiva no ensino de biologia em uma escola de aplicação, em São Luís – MA:** concepções, trabalhos desenvolvidos e contribuições. 2015. 113 f. Monografia em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

COSTA, A. P. **A importância da afetividade escolar no processo de inclusão social.** 2011. 58 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília.

CUNHA, A. M. S. **Educação Profissional e Inclusão de Alunos com Deficiência:** um estudo no Colégio Universitário/UFMA. 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

DECHICHI, C. et al. **Inclusão Escolar e Educação Especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DUEK, V. P. Professores diante da Inclusão: superando desafios. In: IV Congresso Brasileiro de Multidisciplinar de Educação Especial, 4, 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007 p. 1-8. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>. Acessado em: 11 de Novembro de 2017.

GIL, M. (org.). Conversas sobre deficiência visual. In: GIL, M. **Deficiência Visual** (cadernos da TV Escola). Brasília: MEC, 2000, p. 5 – 21.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação da UFMS**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

INEP. **Censo Escolar 2014**: sinopses estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 de Janeiro de 2017.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M; EFFGEN; A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (Organizadores). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

KLIEME, E; VIELUF, S. Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In: **Creating Effective Teaching and Learning Environments**: first results from TALIS. Paris: COED, 2009. p. 87 – 135.

LIPPE, E. M. O; CAMARGO, E. P. O Ensino de ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções da professora de ciências com relação à inclusão. In: Jornada de Educação Especial: Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas, 10, 2010, São Paulo. **Anais...** Marília: Oficina Universitária, 2010. v. 1. p. 1-7.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, F. S. E. O Perceber-se o Relacionar-se do Deficiente Visual: Orientando Professores Especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 29 – 39, 1991.

MORAES, R; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 3ª edição. Injuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru: São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**, 1992. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)\_ Acesso em: 26 de Agosto de 2016.

OLIVA, D. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.

RIVAS, N. P. P. et al. significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação. In: Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 8, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2005. p. 6-13.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SEEGGER, V; CANES, S. E; GARCIA, C. A. X. Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica. **Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, p. 1887-1899, 2012.

SILVA, T. V. Inclusão Escolar: relação família-escola. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12, 2015, Paraná. **Anais...** Curitiba, p. 14243-4254.

TARDIF, M; REYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209 – 244, 2000.

TEODORO, N. C. Materiais didáticos de ciências e biologia para alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista da SBEnBio**: v.1, n. 7, p. 6173 – 6184, 2014.

TOLEDO, E. H; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: Congresso Nacional de Educação- EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-ESBP-ABPp, 9, 2009, Paraná. **Anais...**, Curitiba, p. 4127-4138.

WEIGERT, C. **Exclusão/Inclusão na escola: fronteiras que (de)limitam olhares**. 2017, 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – QUADROS DE CATEGORIAS E UNIDADES DE SIGNIFICADO  
REFERENTE AO METATEXTO *ESTRATÉGIAS E RECURSOS***

<b>Estratégias</b>	<b>Ações entre Napnee e Docentes</b>	Orientação	“prova adaptada”, “ledor”, “de orientação, de adequação”, “condição de permanecer na instituição”, “verificando o rendimento do aluno, as dificuldades”, “
		Requisição de material	
		Planejamento	
		Acompanhamento	
	<b>Funções Específicas Napnee</b>	Contraturno	“organizar, adequar, orientar os professores nesse processo de inclusão”, “levava pra sala de recurso e passava pro braile”, “questão do material, das provas que são em braile”, “trouxe as palestras, com curso, uma nova visão”, “a ajuda pra nós professores é bastante grande, diz respeito à material”, “toda vez que eu pedi ajuda para o Napnee para um tipo de material pra ela eu fui prontamente atendido”.
		Braile	
		Palestras/Cursos	
		Adaptação de atividades	
	<b>Uso de Tecnologias</b>	Computador	“eles tem o computador adaptado”, “o livro já tem lá no leitor digital”, “preparam a prova no computador”, “o livro digital”, “tecnologias como o computador”, “modelos didáticos”, “os modelos que já tem prontos”, “já tem alguma coisa de germinação”.
	<b>Modelos e Materiais</b>	Produção	

**REFERENTE AO METATEXTO DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE**

<b>Desafios Pessoais</b>	Reconhecimento das limitações	<p>“fica angustiado, procurando respostas”, “um aluno com deficiência visual é como se fosse uma outra turma”, “a gente tem dificuldade, até de se expressar”, “por mais que a escola dê apoio [...] tem que desenvolver algumas técnicas”, “o problema é fazer com que ele crie uma situação pra ele entender dentro do mundo dele”, “quer que ele faça a mesma prova dos outros”, “erro meu no começo”, “conciliar os dois tipos de aluno”, “eu sofri muito”, “no primeiro momento eu não tive tanto aquele impacto”, “acaba sendo confrontado com essas realidades de educação especial”, “nunca tinha me confrontado com essas realidades”, “caí de paraquedas”, “relacionamento do aluno com a sala de aula [...] um dos fatores que não só o professor [...] a turma já tem um comportamento que a gente [...] tem que chamar atenção”, “estou [...] longe de ter uma aula adequadamente correta”, não é fácil [...] quando tu sente que tem alguém te avaliando”, “fica pensativo”, “o desafio mesmo é observar [...] facilitar o entendimento dele”, “não saber lidar com aquilo que não é natural nosso”, “tentar entender como é o mundo dele”, “como ele percebe o mundo”, “é um desafio”, “tentativas de tentar produzir uma aula que [...] sei que não é a melhor”.</p>
	Compreensão das limitações dos alunos	
<b>Conteúdos Específicos</b>	Conteúdos abstratos	<p>“no geral é complicado”, “os conteúdos [...] são complexos”, “as vezes [...] não tem como fugir da imagem”, “em genética eu tive muito trabalho [...] foi meio complicado”, “é uma disciplina bastante visual”, “coisas que são bem abstratas, bem de imaginação”, “genética leva em consideração aspectos de cálculo”, “a biologia tem coisas abstratas”, “biologia é complicado viu”, “explicar organela, célula, tudinho”, “peguei no terceiro ano, genética, pior ainda”, “pior ainda, não é palpável”, “como explicar [...] no caso da fotossíntese”.</p>
	Apelo visual da disciplina	
<b>Desafios em sala</b>	Contextualizar	<p>“quando entra pra questão das tecnologias, eu sinto um pouco de dificuldade”, “você tem que ter uma aula mais lenta”, “você</p>
	Detalhar	
	Descrição de imagens	

		começa a olhar de maneira lenta e depois você vai administrando esse conteúdo de maneira mais natural”, “você tem que dar uma atenção especial pra eles, você tem q tornar a aula mais lenta”, ““não sei fazer áudio descrição”.
--	--	--

**REFERENTE AO METATEXTO CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES**  
**SOBRE INCLUSÃO**

<b>Concepções de Inclusão</b>	<b>Compartilhar o espaço físico</b>	Estar dentro da escola;	“trazer essas pessoas para o convívio da escola” “ele tem que estudar mesmo é na sala, só com uma ajudazinha”.
	<b>Interação</b>	Convívio com pessoas diferentes	“outros métodos pra ela realizar o mesmo trabalho [...] que os outros alunos”, “a turma também precisa ser trabalhada”, “acompanhar o trabalho”, ”, “ele vai se entrosando com os colegas, quando tu vê [...] coisas fantásticas” “ela nunca teve problema de sentir assim, diferenciada [...] eu procurava amenizar as coisas”, “conseguir trabalhar com eficiência a inclusão com os alunos com algum tipo de deficiência junto com os outros”, “começa a ver que existem pessoas que são diferentes”.
		Troca de experiências;	
		Inclusão da família do processo;	
<b>Reverberações do Ensino Inclusivo</b>	Reconhecimento das dificuldades e potencialidades do aluno	“isso começa a fazer com que o professor olhe pra esses alunos como alunos que tem capacidade de continuar”, “ele sentindo o material ele teria noção de como é aquela estrutura”, “desenvolvendo o tato”,	
<b>Ação Docente</b>	Professor como peça chave	Olhar individualizado	“tento ter a consciência de que eu tenho que me despir da minha questão profissional”, “me aprimorando [...] tentando melhorar”, “tento ter a consciência de que eu tenho que me despir da minha questão



			profissional”, “me aprimorando [...] tentando melhorar”.
--	--	--	--

**REFERENTE AO METATEXTO FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

<b>Formação Inicial</b>	Não incentivo à Diversidade.	<p>“muita coisa a gente fazia [...] na intuição, hoje não”, “não, nunca tive nada”, “muita dificuldade”, “principalmente com a menina que tinha deficiência que não era visual”, “tive que ir me adaptando”, “procurando [...] atividades paralelas”, “nem na graduação, nem na especialização”, “prejudicou” “não só eu, como todos os professores que trabalham aqui, que fizeram graduação com licenciatura”, “não chegamos com embasamento”, “eu não tenho nenhum preparo”, “na época que eu fiz a graduação não tinha isso”,</p> <p>“eu não tive essa formação”, “não tive maturidade suficiente de ir atrás, ter uma especialização [...] conhecimento”, “se eu tivesse tido uma formação melhor a respeito dessas habilidades e competências [...] pra educação especial [...] o trabalho fluiria melhor”, “se eu tivesse aprendido um pouco disso na graduação, agora facilitaria mais o trabalho”.</p>
	Conhecimentos teóricos limitados sobre Inclusão.	
	Visão limitada para heterogeneidade.	
<b>Prática Docente</b>	Construção de conhecimentos a partir da experiência.	<p>“tudo o que eu conheço e aprendi foi no colégio universitário”,</p> <p>“cursos preparatórios”, “trabalhar com braile”, “língua de sinais”, “tudo que eu sei hoje foi a experiência do colégio universitário”,</p> <p>“pelo colun”, “depois que eu cheguei no COLUN que [...]comecei a trabalhar com isso”</p> <p>“a gente tá aprendendo a trabalhar aqui na escola”,</p> <p>”, “pelas experiências que eu tive, ele por si só é participativo”, “me sinto em processo de construção”, “construção mesmo”, “estou conhecendo agora”.</p>
	Incertezas metodológicas	
	Confronto entre teoria e prática	

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

LOUÍZE ROBERTA MAFRA DE SOUSA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante

Sou estudante do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Maranhão. Estou realizando uma pesquisa intitulada “PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma análise à luz da perspectiva inclusiva”, cujo objetivo é analisar as práticas docentes no ensino de Biologia para alunos com deficiência visual no Colégio Universitário – COLUN.

Sua participação envolve a observação de x aulas ministradas pelo Sr(a)., a disponibilização de seus planos de aula e uma entrevista semiestruturada, a mesma será gravada e logo depois transcrita.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Atenciosamente

---

Nome e assinatura do orientador (a)

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**