

CARLA CRISTINA VARELA ARAUJO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2018.**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2018.**

**CARLA CRISTINA VARELA
ARAUJO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia, grau Licenciatura, do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Léia Aparecida Veiga

Foz do Iguaçu

2019

CARLA CRISTINA VARELA ARAUJO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2018.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia, grau Licenciatura, do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Léia Aparecida Veiga
UNILA

Prof. Dr.^a Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer
UNILA

Prof.^a Dr. Juliana Franzi
UNILA

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Carla Cristina Varela Araujo

Curso: Geografia, grau Licenciatura

	Tipo de Documento
(.x.) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(.x.) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANALISE DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
DO PARANÁ.

Nome do orientador (a): Léia Aparecida Veiga

Data da Defesa: 03/12/2019

Licença não exclusiva de Distribuição

O referido autor(a)

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino- Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino- Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, 03 de Dezembro de 2019

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho ao meu amado filho, meu esposo, a minha família e amigos que estiveram sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente....

Á **Deus** por todo cuidado, amor e presença em momentos de lutas, por sentir sua presença todo o tempo e sentir que não estou só.

Ao meu filho **Arthur Varela Araújo** por fazer de mim uma pessoa melhor a cada dia, me ensinando o verdadeiro valor da vida. Es minha inspiração, amor e apoio.

Ao meu amado esposo **Fabricio Junior Araujo**, que me apoiou em todos os momentos, meu maior incentivador, não me deixando desistir e acreditando em mim todo tempo.

Ao meus pais **Fatima** e **Sebastião**, pela criação e todo sacrifício que tiveram, mesmo com pouca escolaridade, de criar filhos fortes, honesto e dedicados, com muito amor e cuidado.

Aos meus irmãos **Elisandra**, **Elisangela** e **Natan**, por sempre estarem ao meu lado e todo amor que recebo, por entenderem muitas vezes minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

Aos meus sogros, **Magda** e **Jose** por todo carinho e apoio durante o curso, sempre me apoiando e auxiliando nos cuidados com meu filho, ajuda essa crucial para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos **professores do curso de geografia licenciatura** da UNILA, por todo conhecimento compartilhado e dedicação.

Á professora **Drª Leia Veiga Aparecida Veiga**, minha orientadora, agradeço todo acolhimento, orientação, cuidado, paciência ensinamentos. Por ser esse exemplo de profissional da docência, que inspira todos a sua volta com sua dedicação e amor. Sem a sua orientação esse trabalho não seria possível.

Às professoras **Dr^a Juliana Franzi** e **Dr^a Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer**, banca examinadora, pela gentileza de compartilhar conhecimento, pelas contribuições para esta pesquisa e por fazerem parte deste momento especial.

Aos todos os **meus colegas** de turma, em especial aos amigos que fiz nessa trajetória, pelo compartilhamento de momentos e conhecimentos.

Á meu amigo **Washington** por todos os momentos de alegrias e tristezas compartilhados, por sempre estar ao meu lado.

“A mesma rocha que bloqueia o caminho poderá funcionar como um degrau.”

OSHO

ARAUJO, Carla Cristina Varela. **FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2018** . 73 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia - Licenciatura) – UNILA - Universidade Federal da Integração Latino- Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata de uma análise acerca dos componentes curriculares presentes no Projeto Pedagógico do Curso/PPC em vigor até o ano de 2018, nos cursos de formação de professores em Geografia, grau licenciatura ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná. Delimitou-se como lócus da pesquisa, portanto, os Projeto Pedagógico do Curso/PPC dos cursos nos campi da UEM, UEL, UENP, UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNILA e UNIOESTE, nos quais estão em funcionamento o curso de geografia, licenciatura. O objetivo central é identificar se os cursos ofertados por estas universidades contemplam o que estipula a Lei de inclusão brasileira, no que tange a disponibilidade de disciplinas para formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. No tocante aos procedimentos metodológicos, foram utilizadas fontes secundárias (documentos institucionais como o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Geografia, grade curricular e o componentes) e discutidas a luz de referencial teórico acerca do Currículo, Educação Inclusiva e da Formação Inicial de Professores, temáticas essas abordadas por Aranha (2005); Batalha (2009); Jesus (2012); Mendes (2006); Michels (2006,); Mazzotta (1995); Naujarks (2002); Santana (2016). Também foram utilizadas fontes primárias, com informações levantadas através da aplicação de um questionário *on line*, tendo como público alvo, os professores formados nas universidades pesquisadas. Verificou-se que a maioria das universidades no tocante a presença da educação inclusiva na grade curricular ainda é insipiente, pois, na maioria delas a única disciplina com cunho inclusivo é a de LIBRAS dada a obrigatoriedade prevista em lei. Conclui-se que essa pouca oferta de disciplinas voltadas para educação inclusiva reflete no cotidiano dos professores no exercício da docência, que sentem-se inseguros para trabalhar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão inclusos no ensino regular, o que tem resultado em *stress* no professor e na exclusão pedagógica dos alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação inicial de professores, Licenciatura em Geografia, Universidades Públicas do Paraná.

ARAUJO, Carla Cristina Varela. FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN INCLUSIVA: LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS LICENCIATURAS EN LA GEOGRAFÍA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PARANÁ EN 2018 . 73 hojas. Trabajo de Finalización de Curso (Geografía - Licenciatura) – UNILA - Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEM

El presente trabajo de finalización de curso trata de un análisis sobre los componentes curriculares presentes en el Proyecto pedagógico del Curso/PPC en vigor hasta el año 2018, en los cursos de formación de profesores en Geografía, grado universitario ofrecido en las universidades públicas del estado de Paraná. Se delimitó como lócus de la investigación, por lo tanto, los campus de la UEM, UEL, UENP, UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNILA y UNIOESTE, en los que están en funcionamiento el curso destacado. El objetivo central es identificar si los cursos ofrecidos por estas universidades, contemplan lo que estipula la Ley de inclusión brasileña, en lo que se refiere a la disponibilidad de disciplinas, han colaborado en la formación de profesores aptos para enseñar en un entorno inclusivo. En cuanto a los procedimientos metodológicos, se utilizaron fuentes secundarias (documentos institucionales como el Proyecto pedagógico del Curso Superior de Profesorado en Geografía, grade curricular y los componentes), la luz de referencia teórica sobre el Currículo, Educación inclusiva y la Formación Inicial de Profesores, temáticas esas abordada por ARAÑA (2005); BATALLA (2009); JESUS (2012); MENDES (2006); MICHELS (2006,); MAZZOTTA (UNAS); 1995; SANTANA (2016). También se utilizaron fuentes primarias, datos adquiridos a través de una investigación, teniendo como público objetivo, los profesores formados en las universidades investigadas. Se ha comprobado que la mayoría de las universidades tienen un desfase muy grande en el enfoque de la educación inclusiva, pues en la mayoría de ellas la única disciplina con carácter inclusivo es la de LIBRAS como lo exige la ley . Se concluye que ese desfase es sentido por los profesores hoy en el ejercicio de la docencia, formados en estas universidades, que, como ha demostrado la investigación, no se sienten preparados para trabajar con los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo o altas habilidades que están incluidos en la enseñanza regular, lo que genera estrés en el profesor y la exclusión de los alumnos.

Palabras clave: Educación inclusiva, Formación de Profesores, Licenciatura en Geografía, Paraná, Universidad publica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrícula Educação Especial 2008-2016-MEC	25
Gráfico 2: Professores que possuem pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, etc) ou PDE	42
Gráfico 3: Professores que tem em suas turmas alunos com necessidades especiais em classe regular	43
Gráfico 4: Você teve ou teria dificuldades para atender estudantes com necessidades especiais?	43
Gráfico 5: Você acredita que a atenção dada ao estudante com necessidade especial pode prejudicar o desenvolvimento dos demais alunos?	44
Gráfico 6: Você se considera apto em termos de formação pedagógica para atender estudantes com diferentes necessidades inclusivas?	45
Gráfico 7: Você concorda que o instrumento avaliativo deve ser adaptado segundo a necessidade apresentada pelo estudante?	46
Gráfico 8: Se a resposta anterior for sim, você sente dificuldade em adaptar os instrumentos avaliativos para atender as necessidades especiais de seus estudantes?	46
Gráfico 9: Você acha que sua trajetória profissional é suficiente para que você atue no processo de inclusão educacional?	47
Gráfico 10: Você considera que durante sua graduação, o tema da inclusão foi abordado de forma satisfatória?	49

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figure 1: Mapa do Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns por município – 2016	39
Tabela 1: Leis, Decretos, Portaria e Resolução sobre inclusão no Brasil	19
Tabela 2: Componentes curriculares voltados para educação inclusiva ofertadas nas Universidades Estaduais do Paraná.....	29
Tabela 3: Disciplinas inclusiva nas Universidade Federais do Paraná.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos excepcionais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional da Educação Especial
CP	Conselho Pleno
IBC	Instituto Benjamim Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educativas Especiais
PPC	Projeto Político Pedagógico
SESPE	Secretária de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

PRÓLOGO	1
1 INTRODUÇÃO.....	5
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	9
2.1 O papel das Instituições na educação especial e seu uso na segregação.....	15
2.1.1 Políticas Públicas para educação inclusiva no Brasil.....	18
2.2 A educação inclusiva e a formação inicial de professores	23
3 OS COMPONENTES CURRICULARES COM VISTA NA FORMAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA LICENCIATURA NO PARANÁ	28
3.1 A Visão do Professor em Sala Sobre o Processo de Inclusão	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXO I.....	57

PRÓLOGO

A motivação para realização desta pesquisa, em discutir a formação de professores para educação inclusiva em geografia, vem do âmbito pessoal. Em 2007 eu trabalhava em uma loja varejista, já há cinco anos, no setor administrativo, estava fazendo testes para ser promovida a gerência, quando descobri que estava grávida. Era um sonho que se realizava, depois de alguns anos tentando!!!

A gravidez não foi fácil, desenvolvi eclampsia, com 06 meses após alguns exames, constatou que o meu bebê era PIG, Pequeno para Idade Gestacional e já estava entrando em sofrimento, pois havia dado um nó no cordão umbilical perto da placenta. Com tudo isso, o Arthur, nasceu com 29 semanas, pesando 900gr, levado direto para UTINEO. Ele não respirava sozinho, dentre todos os mundos a qual foi apresentada pelo Arthur, o mais árduo com certeza, foi o de mãe de UTI onde os encontro e contatos são limitados. Se aprende lidar com a incerteza e retrocessos, cada conquista é muito comemorada, foi um período de muita luta.

O primeiro diagnóstico do Arthur após a UTI, foi a de um derrame que poderia ter deixado ele com limitações que iriam se apresentando durante seu desenvolvimento. Passei a levá-lo as mais diversas formas de terapia, o comprometimento motor fez com que ele começasse a andar com 2 anos e quatro meses, comprometendo parcialmente sua coordenação motora fina e grossa, pelo tempo de entubação ficaram dificuldades na fala.

Quando o Arthur completou 3 anos resolvi colocar ele na escola, pois estávamos morando longe da família dos primos e queríamos que eletivesse contato com as outras crianças. A escola era vinculada a uma igreja que frequentávamos, presumimos que o acolhimento seria algo natural, mas não foi.

O Arthur apenas frequentava a escola, não estava incluso, percebi que as limitações estavam sempre a frete dele, um preconceito que ainda se encontra muito presente na sociedade denominado capacitismo, que se dá no fato de presumir que pessoas com deficiência são inferiores as outras, as falas eram, “ah mãe não colocamos ele na atividade pois não conseguiria”. Então o tiramos da escola após algumas situações de total exclusão. Matriculamos na escola pública, que a princípio era superlotada e a professora tinha boas intenções, mas faltava infraestrutura para executar.

Antes de iniciar no ensino fundamental I, matriculamos o Arthur em uma escola particular, agora já morando em Foz do Iguaçu. Por diversas vezes nas atividades de recreação e brincadeiras que envolvia outras turmas, eu -enquanto mãe- era convidada a auxiliar o Arthur, lembrando que mesmo com alguma dificuldade, o meu filho anda, fala e tem a compreensão preservada, ou seja, ele é capaz de executar inúmeras ações.

Sentia-me muito mal, pois entendia como uma forma de exclusão. Não havia ali nenhuma outra mãe, nem nada que o Arthur com um pouco de supervisão não conseguisse fazer. Havia sim muito despreparo da equipe pedagógica e da professora, que ficou ainda mais evidente, quando em uma atividade feita com os alunos, que as imagens foram compartilhadas no site da escola, as crianças estavam fazendo artesanato, reunidas em uma mesa, enquanto o Arthur estava em outra parte, sozinho.

No mesmo dia fui à escola, conversar com a diretora que falou abertamente que a professora não conseguia atender as “necessidades dele” (novamente a limitação a frente), que eu precisaria pagar por uma professora auxiliar. Isso ocorreu em 2015, antes da Lei Brasileira de Inclusão, porém já havia vários decretos e leis que garantiam o direito a inclusão.

Bom chegamos no ensino fundamental I, na escola pública, que foi indicada por várias mães de crianças com necessidades especiais, mas o Arthur já havia provado o gosto amargo da exclusão, e não ficava feliz em ir para escola. No primeiro ano durante a alfabetização, foi um ano bom, ele evoluiu e passou para o segundo ano sem problemas, pois segundo os professores era muito cedo para alguma intervenção na aprendizagem, ele também contava com uma professora auxiliar (estagiária).

O segundo ano foi completamente diferente, o município alegava não ter recursos para contratar professor auxiliar, por isso não era obrigado a fazer. A professora titular, falou para o Arthur que não conseguia dar atenção para ele por diversas vezes. Então um dia quanto estava fazendo a tarefa com o Arthur, ele estava muito estressado, começou a gritar e falar, “Mãe eu não consigo, a professora não pode me ajudar”. Por mais que eu entenda todos os motivos pelos quais a professora não se sinta preparada para inclusão, como mãe é difícil de aceitar.

O Arthur estava extremamente nervoso e ansioso, não queria ir para aula, e por indicação da própria professora e uma equipe pedagógica, ocorreu o encaminhamento dele para a classe especial. A classe especial é composta por

menos alunos, no máximo 10, a professora possui formação em educação especial. Mas o que busca a classe especial? Ao meu ver, apresenta características da integração, onde o aluno está dentro da escola, porém não incluso, buscando a normatização da diversidade, as crianças precisam acompanhar a classe novamente, para que possam ser inclusos.

No ano que vem (2020) o Arthur vai ser incluso em classe regular, e toda trajetória que tivemos até aqui me enchem de medo, pois sei que a possibilidade de encontrar uma professora sem formação mínima é enorme. Por trás de uma criança inclusa há uma vida de lutas e desafios a serem superados todos os dias, terapias e médicos são partes da rotina, elas enfrentam preconceitos e lugares não adaptados o tempo todo. A escola deveria ser um lugar de acolhimento, e apoio, a inclusão teria que ser descrita como uma característica da mesma.

Todavia enquanto os professores não receberem a formação inicial e continuada adequada, a inclusão não vai acontecer de fato. Pois um filho que aprendeu a falar inglês sozinho e fala português corretamente, é curioso e vive querendo aprender, é amoroso, generoso e gentil, ainda vai ser definido por sua limitação e a escola será para ele um local triste.

Ingressei no ensino superior com o intuito de realizar um sonho que sempre carreguei comigo, de me tornar professora. E pude constatar (hoje com o olhar de mãe de uma pessoa com deficiência) durante esse percurso, que o ensino superior também é um ambiente extremamente excludente. Ao participar da Iniciação Científica através do Programa de Apoio à Inclusão Social (PIBIS), da Fundação Araucária com a professora Ana Paula Araújo Fonseca, sobre evasão na universidade, uma das partes da pesquisa era entrar em contato com os desistentes, para saber os motivos, e eles eram os mais diversos.

O que chamava a atenção eram aquelas que alegavam dificuldades de aprendizagem, várias reprovações na mesma disciplina. Fica evidente que há a exclusão nos diferentes níveis da educação, e todos são preocupantes. Nas universidades por formar os futuros professores, deveria ser um lugar de inclusão, porém ainda carrega consigo uma herança de exclusão e meritocracia.

A inclusão deve morar em todos nós, em todas as esferas de poder, é preciso que toda a sociedade aceite que a imperfeição faz parte de nós e nos torna únicos. Agradeço todos os dias por ser mãe de alguém tão especial, que me torna uma pessoa melhor em todos os sentidos. Discutir a inclusão deve fazer da luta de

toda mãe, quando a escola não é inclusiva para uma criança com deficiência, ela não é inclusiva para ninguém. Enquanto a sociedade caminha para a conscientização, nós mães continuaremos fazendo o que sabemos fazer de melhor: LUTAR!!!

1 INTRODUÇÃO

O direito a educação para pessoa com deficiência/necessidade especial, assim como outros direitos, no decorrer da história das sociedades foi fruto de uma luta social constante, passando por fases de total exclusão, segregação, integração e caminhando nas últimas duas décadas para a inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco pelo fato da mesma trazer propostas e recomendações aos países acerca da criação de políticas públicas para a educação especial. Essas recomendações eram voltadas não somente ao poder público, mas também a comunidade, família e instituições de ensino, indicando a importância de criar comunidades acolhedoras no sentido de avançar na construção de uma sociedade inclusiva, com educação para todos, dentre outros direitos.

Após as recomendações de Salamanca (1994), leis e decretos ao longo dos anos foram sendo criados, a fim de garantir o acesso da pessoa com necessidade especial aos diferentes níveis de educação, de forma inclusiva. As leis criadas foram direcionadas ora para garantir o acesso dos estudantes, ora para assegurar nas licenciaturas a obrigatoriedade de formar futuros professores em uma perspectiva da educação inclusiva.

Em se tratando da formação de futuros professores, foco dessa pesquisa, em termos de legislação tem-se como marco o ano de 2002, quando através da Resolução CNE/CP¹ 1 (BRASIL, 2002), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica. Nessas diretrizes ficou estabelecida a necessidade de um debate amplo “[...] sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...]”. No entanto, não há nas referidas diretrizes o indicativo sobre como esse debate deve acontecer, deixando margem para que o mesmo ocorra em eventos ou em forma de disciplinas, porém sua necessidade e obrigatoriedade são bem claras.

O mesmo pode ser observado no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem por objetivo assegurar a inclusão escolar, estipulando entre outros fatores a “[...] formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional

¹ CNE – Conselho Nacional de Educação - CP – Conselho Pleno

especializado e inclusivo. [...]”. Atualmente (2019) vigora a Lei Brasileira da Inclusão, nº 13.146, que especificamente no seu artigo 28 determina a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [...]”.

Nesse contexto de obrigatoriedade da inserção da educação inclusiva nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas, pergunta-se: a educação inclusiva se fez presente na matriz curricular dos cursos de graduação em Geografia nas IES estaduais e federais do PR até o ano 2018? E estando presente, como foi organizada (componente curricular e/ou conteúdos presentes em determinados componentes curriculares pedagógicos; é obrigatória ou optativa)?

Assim, este trabalho objetiva analisar as grades curriculares dos cursos de licenciatura em geografia das universidades públicas de âmbito estadual e federal no Estado do Paraná, até o ano de 2018. Especificamente, objetiva-se discutir sobre educação inclusiva e a legislação acerca da mesma; identificar as disciplinas que abordam a educação inclusiva, bem como a organização em caso de disciplinas e/ou conteúdos presentes em determinados componentes curriculares pedagógicos.

Em se tratando do aspecto metodológico, essa pesquisa pode ser caracterizada como do tipo exploratória, pelo fato de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. [...]” (GIL, 2002, p.41). A abordagem será qualitativa, por não requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013) e por oferecer subsídios para a reflexão sobre como a disponibilidade ou não, de disciplinas voltadas para inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade, durante a formação inicial de professores, podem influenciar no exercício da docência.

Para tanto, enquanto procedimentos metodológicos foram utilizados fontes secundárias, com levantamento em livros, trabalhos acadêmicos e revistas acadêmicas, bem como, realizou-se a análise documental (documentos da matriz curricular, ementa do curso geografia e a legislação do sistema educacional). Também foram realizados levantamentos primários, a partir da aplicação de uma pesquisa

online, na qual participaram os professores formados nas universidades pesquisadas².

A presente pesquisa justifica-se pelo seu cunho social e acadêmico, pois a inclusão educacional, ainda está em processo. Uma parte muito importante desse processo se dá na formação inicial e continuada de professores, que por vezes são negligenciadas, fazendo com que a inclusão escolar, nos dias de hoje, 25 anos após a Declaração de Salamanca (1994) ainda esteja bem longe do ideal.

Analisar como essa formação inicial de professores, com pouco ou nenhum acesso ao estudo da educação inclusiva, tem suas consequências no ambiente escolar, para os professores e, principalmente, para o aluno que enfrenta lutas diárias, em uma sociedade que olha para o mesmo com olhar de estranheza e muitas vezes de indiferença. A escola acaba sendo na verdade um reflexo da sociedade excludente ao mesmo tempo em que reproduz essa exclusão. Por isso é extremamente importante entender para melhorar.

Falar sobre inclusão é uma luta pessoal, que enfrento desde que meu filho nasceu, no ano de 2008. Após quatro meses de UTI Neonatal, um derrame, comorbidades como TDAH e Epilepsia, fui apresentada a um mundo novo, onde nada é feito ou adaptado para quem tem necessidade especial, fazendo com que a luta ocorra em todos os aspectos da vida social. Quando o meu filho começou a frequentar a escola, um dia ao chegar em casa, chorando ele falou que a professora tinha lhe dito que não estava preparada para dar aula para ele. Foi aí que ficou claro o quanto estamos longe de uma inclusão real, pois onde há professores despreparados, falta de infraestrutura, de formação continuada e de atendimentos especializados, não cabe a inclusão.

Este trabalho traz consigo a minha dor e todo meu amor, a dor que a exclusão pode causar e o amor por poder contribuir através desse estudo, para que possamos olhar o quanto a falta de formação (inicial e continuada) de professores pode acentuar a exclusão que ainda é perpetuada.

O trabalho escrito foi organizado em três partes. Inicialmente discutiu-se o contexto histórico, o papel das instituições, as políticas públicas e a formação inicial de professores. Em seguida foram analisadas as grades curriculares, Projetos Pedagógicos e ementas dos cursos geografia licenciatura das universidades públicas

² UEM, UEL, UENP, UEPG, UFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UNILA e UNIOESTE.

do Paraná. Por fim, realizou-se uma pesquisa com os professores formados nas universidades pesquisadas, a fim de verificar como a falta ou a presença de uma abordagem sobre inclusão pode interferir na prática da docência.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção de uma educação inclusiva é histórica. Conforme discutido por Santana (2016, p. 4), no decorrer da história das diferentes sociedades, sempre houve seres humanos “[...] com algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, cujas causas e consequências costumavam ser agravadas em decorrência do perfil de desenvolvimento econômico, político e cultural de cada sociedade”. Mas tal fato por muitos séculos foi visto como algo anormal, estando o sujeito com tal ‘anormalidade’ condenado a viver fora da sociedade dita ‘normal’.

Um exemplo seria a Idade Média em porções da Europa, período no qual o misticismo aliado a uma religiosidade (ser humano entendido como feito a imagem e semelhança de Deus em sua forma física e mental), produziu o entendimento de que não há lugar para a pessoa que possui qualquer limitação, restando-lhe ficar à margem da sociedade, em diversos aspectos inclusive a educacional.

Aliada a essa concepção de cunho religioso, também pode ser destacada a questão do temor em relação ao desconhecido, ao diferente. A esse respeito, Mazzotta (1995, p. 16), destaca que:

[...] considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.

Quando recorremos ao resgate histórico, fica evidente que indivíduo com necessidades especiais foi tratado de diferentes maneiras, variando de acordo com o tempo-espaço vivenciado pelos grupos sociais. Campos e Martins (2008, p. 223), asseveram que decorrer da construção das sociedades “[...] a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades”.

As pessoas com necessidades especiais e deficiências físicas receberam diferentes tipos de tratamentos, que segundo Santana (2016, p. 04), passaram “[...] dos cuidados primários e do confinamento em instituições de caridade ao

reconhecimento do direito à educação, reabilitação, seguridade social, trabalho, transporte, lazer e cultura”.

Em uma escala mundial e tendo o continente europeu como marco para essa discussão, em meio a produção científica da área de educação especial e educação inclusiva, é possível distinguir quatro momentos históricos, sendo o primeiro de extermínio, discriminação e exclusão; o segundo de segregação; o terceiro de integração; e o quarto caracterizado pela inclusão.

Os séculos anteriores ao XVI marcaram o primeiro momento, considerado como de extermínio, discriminação e exclusão. A sociedade europeia passou por alterações no modo de conceber a pessoa com deficiência, ao deixar para trás o total preconceito e extermínio (sociedades primitivas e na antiguidade, a exemplo de Esparta e Atenas) e adotar os primeiros cuidados a partir da ação da igreja católica (cristianismo).

Para Aranha (2005), é um momento no qual a igreja oscilou entre condenar casos de extermínio das pessoas com deficiências entendidas como criaturas de Deus e, ao mesmo tempo, punir pessoas com deficiência com castigos ou condená-las sob a acusação de estarem possuídas por demônio.

Ainda a respeito desse momento histórico, Bianchetti (1995), destaca que era comum a igreja explicar o motivo da existência de deficientes. Segundo o autor, “[...] para o catolicismo na época, os portadores de deficiência seriam os instrumentos de Deus para alertar os homens, para agraciar as pessoas com a possibilidade de fazerem caridade”. (BIANCHETTI, 1995, p. 11)

Findada Idade Média e com o início de um sistema capitalista europeu, foi iniciado um segundo momento histórico, na educação inclusiva, marcado pela segregação dos deficientes. O diferencial estava nos estudos que médicos e filósofos passaram a produzir acerca do deficiente. Tais pesquisas questionavam o atendimento dado aos deficientes e indicavam formas diferentes daqueles praticados até então. (CAMPOS e MARTINS, 2008; DECHICHI, 2001)

As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como pessoas doentes, não cabendo mais ao clero a decisão sobre como proceder, mas sim aos médicos (CAMPOS e MARTINS, 2008; DECHICHI, 2001). Essa visão de deficiência enquanto uma patologia contribuiu para o isolamento de pessoas com deficiência. Para Bianchetti (1995, p. 16), médicos e alquimistas no referido período,

[...] colaboraram para a afirmação de uma visão fatalista da deficiência e que o inatismo era a explicação aceitável e que pouco era possível fazer [...] o remédio era segregá-los, já que os excepcionais eram vistos como um perigo para si e para a sociedade.

Essa concepção de segregação social do deficiente com conseqüente isolamento do convívio social para tratamento e recebimento de assistência em instituições específicas, segundo Dechichi (2001), foi alterada somente no final do século XIX e meados do século XX. Foi um período no qual houve uma alteração e a forma encontrada para educar o deficiente foi a oferta de uma educação à parte, com a criação de escolas e/ou classes especiais em instituições de ensino públicas. (MIRANDA, 2003; DECHICHI, 2001; CAMPOS e MARTINS, 2008)

A formação de um meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2006) após a segunda Guerra Mundial e a expansão dos direitos humanos, as ideias construídas até então sobre a pessoa com deficiência física e necessidade especial, perderam espaço e foram alteradas, passando a partir de 1970 para o conceito da integração e final de 1990 para a inclusão.

Pesquisadores adeptos da ideia de integração passaram a defender que o sujeito portador de deficiência deveria ter o direito de convivência social, de ser preparado para o convívio em sociedade em seus mais diversos grupos sociais (BATALHA, 2009). Para Sanches e Teodoro (2006, p. 66), a integração trouxe a possibilidade de “[...] usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem [...]” para o portador de deficiência.

A partir do final da década de 1980, a ideia de integrar começou a ser substituída pela inclusão escolar. A inclusão escolar passou a valorizar a colaboração e aprendizagem coletiva na instituição de ensino. Cornélio e Silva (2009, p. 2), destacam que é pensar uma escola como inclusiva é pensar com “[...] uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes”.

Nesse novo sentido atribuído a educação de indivíduos com deficiência, não é o estudante que deve se adaptar às expectativas da escola, mas sim o contrário, cabe a escola a garantia de frequência, permanência e aprendizado qualitativo em sala de aula comum, adaptando suas condições (infraestrutura e de recursos humanos) para atender as particularidades de todo e qualquer estudante,

sem segregar ou excluir (DECHICHI, 2001; GLAT, FERNANDES, 2005). Ou seja, a escola regular deveria assumir a responsabilidade de ofertar uma educação inclusiva, tornando-se um espaço de interações comunicativas e de respeito a diversidade humana e a capacidade de aprendizado de todos os estudantes (BATALHA, 2009).

Essas etapas de avanços nas reflexões acerca da educação especial que estavam ocorrendo em países europeus e norte-americanos não aconteceram concomitantemente em outros países. Vários países passaram por esse processo em momentos posteriores, apresentando características diferentes.

No Brasil, devido às particularidades socioespaciais e históricas-políticas, a visão da sociedade para com pessoa com deficiência, passou efetivamente por alterações somente a partir da década de 1950, quando a negligência ou omissão começou a ser substituída pela etapa da segregação (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A segregação, ainda que muito longe da inclusão, é um avanço para época, pois os alunos com deficiência, ainda que em ambiente separado, passaram a ser educados, pois antes nem essa possibilidade havia, ao passo que os mesmos eram vistos apenas como caso a ser tratado pela medicina.

As décadas de 1950 e 1960 podem ser tomadas como período de intensificação da fase de segregação no país, em parte devido a expansão das instituições filantrópicas e da ação do governo federal que passou a fazer campanhas educativas voltadas para a questão do portador de deficiência auditiva em 1957, deficiência visual no ano de 1958 e de deficiente mental em 1960 (MAZZOTTA, 1996).

Mas esse atendimento paralelo para a Educação Especial começou a ser questionado ainda no final da década de 1960 (MENDES, 2006), fazendo com que a Educação Especial pautada na segregação perdesse força, abrindo espaço para a integração que se apoiava nos princípios da normalização.

Isso se deu em partes pela criação da LDB de 1971, que previa e no artigo 9º a criação de uma educação aos “excepcionais”, como eram chamados os alunos com deficiência, nas novas diretrizes e bases do ensino fundamental e médio. Iniciando o processo de integração, onde o aluno estava inserido no ambiente escolar regular, porém não de forma inclusa, em classes especiais.

Foram feitas diversas críticas e interpretações equivocadas sobre o conceito de normalização e ao processo de integração, fazendo existir as mais variadas práticas que pretendiam ser integracionistas. Para Mendes (2006, p. 390),

ocorreu desde o início do movimento pela integração escolar uma “[...] restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular”.

Mesmo diante das dificuldades criadas pelas distorções conceituais, os sujeitos portadores de deficiências passaram a frequentar a escola regular a partir de 1970, ficando em determinados casos condicionados as classes especiais. Tendo em vista que em muitos casos, a educação especial reduzia-se a presença física dos indivíduos com deficiências nas escolas regulares, sendo que o acesso aos ambientes educacionais era condicionado à adaptação da pessoa aos padrões comportamentais da instituição de ensino.

Frente a essa realidade da implementação da integração no país, novamente críticas foram realizadas aos recursos e modalidades de atendimento, inclusive às classes especiais integradas em escolas regulares de ensino público, entendidas como ações segregativas.

Assim, na década de 1980, em meio a cobranças de agências multilaterais que pressionavam para que houvesse adoção de políticas de educação para todos e de educação inclusiva (MENDES, 2010) e no âmbito interno, dos diversos movimentos sociais que lutavam por conquista e ampliação de direitos civis, políticos e sociais em diversos campos, inclusive dos direitos humanos e outros relativos às discriminações (DURIGUETO, 2007, p. 149), a educação especial caminhou no sentido da inclusão.

O movimento de inclusão principiado na década de 1980, legitimado e fortalecido no decorrer da década de 1990 e anos 2000, segundo Cunha (2013, p. 35), é um conceito “[...] com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes [...]”. Trata-se de uma perspectiva educativa que vai além do direito de acesso, ao garantir para a pessoa com deficiência o direito a participação efetiva na escola, com tratamento equitativo.

Embora a educação especial brasileira, em termos teóricos e legais tenha avançado para o patamar da fase de inclusão, na realidade essa prática ainda se encontra em processo de construção no tocante ao ensino e a aprendizagem nas escolas públicas e na formação de professores. É um processo que demanda esforço coletivo no sentido de promover alterações na rotina escolar que atendam às

necessidades do estudante, respeitando as diferenças existentes no espaço educativo.

2.1 O papel das Instituições na educação especial e a questão da segregação

A primeira ação de criar uma instituição voltada para educação de pessoas com deficiência no Brasil foi tomada por Dom Pedro II, em 1854 com a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, no Rio de Janeiro. Que mais tarde, já no governo republicano, através do decreto n.1.320 teve o nome alterado para *Instituto Benjamim Constant (IBC)*. Foi também Dom Pedro II, que fundou o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Ambos os institutos tinham seus estudos voltados para o ensino profissionalizantes, os alunos tinham idades entre 7 a 14 anos. Ressalta-se a implantação dos dois institutos por Dom Pedro II, há 165 anos, para que possamos refletir o quanto evoluímos ou não em todo esse tempo.

Para educação especial os institutos tiveram um papel importante, começando pelo Instituto Pestalozzi de Canoas em 1926, no Rio Grande do Sul, instituição especializada em atendimento a pessoal com deficiência mental, o trabalho é inspirado no pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (Borges, 2015).

Em relação a educação especial, segundo Borges (2015), no Brasil vale destacar a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, por sua forte atuação na educação especial, conhecida também por introduzir o termo “excepcional”, em substituição dos termos, “retardo mental” e “deficiência mental”, em 1945 criou o primeiro atendimento a pessoa com superdotação. Hoje a instituição leva o nome de Fenapestalozzi, e está espalhada por todo o Brasil, ofertando atendimento pedagógico especializado em adolescentes e jovens com deficiência Mental.

No ano de 1954 é fundada a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, assim com a Pestalozzi, a APAE foi fruto de uma ação externa ao Brasil Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano, e mãe de uma criança com Síndrome de Down, começou o movimento para a fundação da instituição. Em dados fornecidos Federação Nacional das APAES, em 2019 o número de instituto pelo Brasil são cerca de 2.200³ (APAE, 2019).

As instituições possibilitaram às pessoas com deficiência, em tempos de total exclusão, um acesso a algo antes negado a eles por completo, porém muito

³ www.apaebrasil.org.br/page/2

longe do ideal, a criação dessas instituições marca a passagem da exclusão total para a segregação. Ou seja, embora essas instituições tenham assumido um caráter de educação especial em sua construção, a mesma foi posta como um conhecimento a parte, ligado mais a assistência social e à medicina.

Esse tipo de atendimento segregado se perpetua até nos dias atuais, e carrega consigo o estigma social, onde pessoas com deficiência são vistas pela sociedade como inferiores, incapazes de serem inseridas e estabelecerem uma vida social.

O estigma de ser atendido por tais instituições no decorrer dos anos, se estabeleceu na sociedade, que pela falta de conhecimento tem no preconceito seu refúgio, identificando socialmente esses alunos como incapazes, ou inaptos ao convívio social. Com destaca Omote (2004, p. 293)

Do mesmo modo, as eventuais segregação e exclusão podem ser praticadas com a aparência de algo correto e justo. O resultado é a pessoa marcada socialmente como inferior. Essa mácula social que sinaliza a identidade social deteriorada da pessoa, com a qual se deve evitar contato mais próximo, especialmente em locais públicos, é o *estigma*.

Há uma linha tênue entre a forma em que as instituições podem promover a exclusão do ensino regular e sua função na reabilitação dos alunos. Pois em instituições como, por exemplo, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), tem-se o acesso ao atendimento com fisioterapeutas, fonoaudiólogas e neurologistas, entre outros. Levando em consideração que esses atendimentos são escassos pelo SUS (Sistema Único de Saúde) – e que seu custo é muito alto na iniciativa privada.

Em determinados casos faz-se necessário que esses alunos com necessidades especiais frequentem em tempo integral as instituições do tipo APAE, por exemplo, o que acaba por excluir o aluno da educação regular. Partindo do princípio da inclusão, no qual os alunos deveriam cursar o ensino regular e no contra turno receber um atendimento educacional especializado (AEE), isso tudo deveria ocorrer em ambiente escolar, sem mais segregações.

No entanto, o fim da exclusão e segregação que perdurou por muitos anos na educação, não é uma passagem natural que se dá por um avanço em tecnologias ou algo assim. Diante da ideia enraizada de segregação no consciente e/ou inconsciente das pessoas, se faz necessário um arcabouço de decretos,

diretrizes e leis que dão o suporte legal necessário para que se possa caminhar na construção de uma educação inclusiva em sua forma mais plena, de acesso e permanência a todos.

2.1.1 Políticas Públicas para educação inclusiva no Brasil

Em termos de legislação voltada para a institucionalização da educação inclusiva, o recorte dessa pesquisa tem como marco a década de 1970 quando foi criada a lei nº. 5.692/71, que alterou a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, que trouxe no artigo 9º os termos “tratamento especial aos excepcionais”. Essa redação apontava para a inclusão dos alunos com necessidades especiais/deficiências no ensino regular, iniciando uma fase de educação especial conhecida como integracionista, na qual os alunos estavam inseridos no ensino regular, porém sem nenhum respaldo voltado para a inclusão, apenas frequentando as classes especiais.

Ainda na década de 1970, foi criado no ano de 1973, o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), que tinha por objetivo “[...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo [...]” (Brasil,1973). No decorrer dos anos o CENESP passou por alterações, até que em 1986 no governo do Sarney, tem seu nome alterado para Secretária de Educação Especial/ SESPE, sendo integrada a estrutura básica do MEC.

Na década de 1990, vários movimentos e lutas em prol de uma educação para todos ganhou força. A conferência mundial e Educação para Todos Jomtien (1990), buscou alertar os países sobre os altos índices de analfabetismo de crianças, adolescentes e jovens no geral. O que fez com que o Brasil elaborasse um Plano Decenal de Educação para Todos dos anos 1993 a 2003 (GARCIA,1993).

Esse plano teve o objetivo político de alcançar a meta mundial de educação para todos, porém não estipulou diretrizes especificamente voltadas para a educação especial. Tal fato ocorreu somente na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, onde após muita reflexão, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que entre outros pontos estipula que a forma mais eficaz de combater a exclusão é a inserção dos alunos e ambiente escolar comum (SALAMANCA, 1994).

A integração dos alunos com necessidades especiais como destacado pela Declaração de Salamanca, deve ser feita nos moldes da inclusão, sendo todos os envolvidos nos processos beneficiados:

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5)

A elaboração de uma política de âmbito internacional ocorreu em uma época de uma discrepância muito grande de disparidades socioeconômicas entre países desenvolvidos e não desenvolvidos, com destaque para a educação, onde os países pobres apresentavam altos índices de analfabetismos (GARCIA, 2015). Após a elaboração da referida Declaração, vários países assumiram um compromisso político, frente a urgência de um desenvolvimento humano, que perpassava pelo acesso à educação.

No Brasil vale destacar alguns planos, decretos e resoluções que foram implantados a partir da Declaração de Salamanca, com o intuito de tornar a educação acessível a todos (tabela 1):

Tabela 1: Leis, Decretos, Portaria e Resolução sobre inclusão no Brasil

ANO	Número	Descrição
1994	Plano Nacional	O Brasil publica o documento de Políticas de Educação Especial Nacional.
1996	Lei nº 9.394/96 art 59	Recomenda a que o sistema de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
1999	Decreto Nº 3.956	Consolida a educação especial, no intuito de eliminar as barreiras que impossibilitam uma educação de qualidade.
2001	Lei Nº 10.172	PNE – Plano Nacional de Educação, contém mais de 30 metas para crianças e jovens com deficiência. Entre elas o acesso da pessoa com deficiência nos vários níveis de escolarização.
2002	Lei Nº 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	Defende a inclusão de assuntos relacionados à deficiência no currículo da educação básica. O acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior.
2007	Decreto N° 6.094/07	Estabelece o compromisso de todos pela educação, afim de garantir o acesso e permanência no ensino regular de ensino, com atendimentos educacionais especiais com intuito de fortalecer a permanência.
2008	Decreto 6.571	Dispõe o AEE – Educacional e Atendimento Especializado.
2008	Portaria nº 555/2007 prorrogada pela Portaria nº 948/2007	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2009	Resolução N°4 CNE/ CEB	Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado. Com atendimento no contra turno em sala de recurso.
2015	Lei N° 13.146	Institui a lei Brasileira de Inclusão, que estabelece o Estatuto da pessoa com deficiência.

Fonte: BRASIL (1994; 1996; 1999; 2001; 2002; 2006;2007;2008;2009; 2015). Org. A autora, 2019

Após a Declaração de Salamanca em 1994, como podemos observar na tabela 1, com o intuito de tornar a educação acessível a todos, foram elaboradas leis e decretos, essas leis tiveram um avanço mais considerável, a partir dos anos 2000, porém a lei Brasileira de Inclusão, que aborda diversos aspectos da vida social, inclusive educacional, foi aprovada em 2015.

Ao compararmos as legislações da tabela 1, com a realidade atual da educação inclusiva no Brasil, vemos uma enorme discrepância, pois ainda é possível encontrar nas escolas ambientes que reproduzem fases anteriores da educação

especial como exclusão, segregação e integração. Como isso ocorre, tendo em vista que há um arcabouço de leis que asseguram o acesso e a permanência da criança e jovem com deficiência ao ensino regular?

A lei 13.146 de 2015, no artigo 125 a lei específica que para o artigo 27, que discorre sobre a educação, fica estipulado que o prazo para que a lei entre em vigor são de 180 (cento e oitenta) dias. Sendo assim, o disposto na lei sobre as adequações que as instituições de ensino devem cumprir para a promoção de uma educação inclusiva, está em vigor há mais de quatro anos. A lei por si só não garante sua aplicação, necessitamos de um governo e sociedade engajados em fazer valer o direito adquirido, destacando sempre o papel crucial da escola.

A escola é um ambiente político, que por vezes reproduz ideologias dominantes, quando “[...]. As instituições de ensino selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, em que valores, normas e costumes respondem, aos interesses de grupos e classes dominantes [...]” (MICHELS, 2006, p. 407). Essa postura limita, a nosso ver, o desenvolvimento de uma forma mais humanística, social e inclusiva de ensino.

Outro aspecto muito importante na aplicabilidade da lei é o poder público, seja municipal, estadual ou federal, cabendo a ele a administração e distribuição de recursos. No entanto, há um dispositivo utilizado pelo Estado denominado Reserva do Possível, que é “[...] a efetividade dos direitos sociais a prestações materiais estaria sob a reserva das capacidades financeiras do Estado, uma vez que seriam direitos fundamentais dependentes de prestações financiadas

pelos cofres públicos [...]” (SARLET; FIGUEIREDO, 2008). Dito de outra forma, caso o Estado não dispunha de recursos para efetivar os direitos já adquiridos, não é obrigado.

O que nos faz questionar, como em ambiente de constantes crises econômicas como vivemos no Brasil, onde o que está disposto é sempre o mínimo, como se desenvolve uma educação inclusiva? A falta de recursos compromete diversos aspectos, como a disponibilidade de especialistas na escola, o reforço no contra turno e a disponibilidade de professor auxiliar com formação adequada.

Nessa reflexão sobre os recursos destinados para o cumprimento da educação inclusiva pelas diferentes esferas de poder, cabe pontuar a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, ao passo que na educação inclusiva necessita dessa continuidade na formação. Por isso, a necessidade latente de se formar um professor pesquisador, que busque sempre proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem ao seu aluno, levando o aluno a desenvolver suas potencialidades. Tendo em mente que

A pós-graduação (seja em nível lato ou stricto) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma preparação profissional formal inicial – em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes. (CRUZ, SCHNECKENBERG, TASSA e CHAVES, 2011).

Essa formação continuada demanda de uma política pública, que proporcionem a infraestrutura necessária, para que no exercício da docência a constante formação faça parte de suas atividades, e não como algo a parte desvinculada do sistema de ensino, e responsabilidade exclusivamente do professor. A lei de Inclusão Brasileira 13.146 (artigos 28, parágrafos X) “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

As formações iniciais e continuadas devem ter como base de suas práticas docente um sistema educacional inclusivo, deve ser ofertada a todos os professores (o que está garantido por lei), para que o professor possa na pratica da docência promover a inclusão da sua forma mais ampla.

2.2 A educação inclusiva e a formação inicial de professores

A história dos cursos de formação de professores a nível superior tem como marco inicial o século XIX, quando no Brasil “[...] paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais [...]” (TANURI, 2000, p.62). Essas escolas objetivavam a formação dos futuros professores do ensino básico na alfabetização, cálculos e conhecimentos gerais, atendendo aos interesses da elite brasileira da época.

Em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, que visava uma dupla função, formava bacharéis para atuar como técnico em educação e licenciados para a docência. O curso era estruturado em três anos de conteúdo e um ano dedicado a didática. Verifica-se a forma como a docência foi tratada desde esse início, tendo um tempo menor para formação do futuro professor e de forma desarticulada das disciplinas dos três primeiros anos do curso.

Atualmente, após 80 (oitenta) anos, quais são os moldes de formação dos cursos de licenciatura? É nítido que a formação carrega consigo essa herança, que faz com que a licenciatura, em grande parte das universidades brasileiras, tenha um olhar mais conteudista nos primeiros anos e que a parte pedagógica ainda é vista como algo de incumbência dos professores de ensino somente. Essa visão de licenciatura faz com que os cursos tenham “[...] reduzido sua carga horária ao que se refere o campo da didática, valorizando os domínios específicos dos conhecimentos [...]” (ROMANOWSKI, 2016). Tal fato tem resultado em diversos problemas, como o distanciamento do futuro professor da realidade escolar e pouco conhecimentos acerca dos desafios que encontrará em sala de aula.

A escola é um ambiente político e social, que requer um olhar muito além da transmissão de conteúdo, por isso a formação de professores necessita de uma prática pedagógica mais extensiva do que vemos hoje, pois somente com a vivência nas escolas é que certos aspectos da prática pedagógica podem ser verificados e discutidos com propriedade, como por exemplo, a heterogeneidade presente nas salas de aula.

Com as reformas que o ensino regular vem sofrendo nos últimos anos, com a educação inclusiva tendo mais espaço, é mais comum ter estudantes com

necessidades especiais nas salas de aulas de ensino regular do que há dez ou quinze anos atrás. Consequentemente se faz necessário uma formação de futuros professores envolvendo diferentes saberes pedagógicos, que possibilite ao mesmo aproximações teórico-práticas com a educação inclusiva e reflexões sobre a realidade vivenciada nas escolas além da sensibilização para a questão.

A esse respeito Hummel e Silva (2017, p. 243), asseveram que é fundamental ao futuro professor “[...] preparar-se para atuar numa sociedade em que muito se discute sobre a Educação Inclusiva é buscar constantemente uma formação adequada”. E que também já conta com um número significativo de matrículas de estudantes com necessidades especiais no ensino básico. Ou seja, além da discussão sobre educação inclusiva, a mesma vem ocorrendo de forma gradativa no ensino regular (gráfico 1).

O gráfico 1 traz os dados referente a matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, nos diferentes níveis de ensino, (Infantil, Fundamental e Médio), no Brasil de 2008 a 2016. Os dados apresentados demonstram que em todos os níveis, a matrícula em classe especial, que apresenta característica do período da integração onde o aluno está inserido no ambiente escolar, porém em um ambiente à parte, não incluso em classe regular.

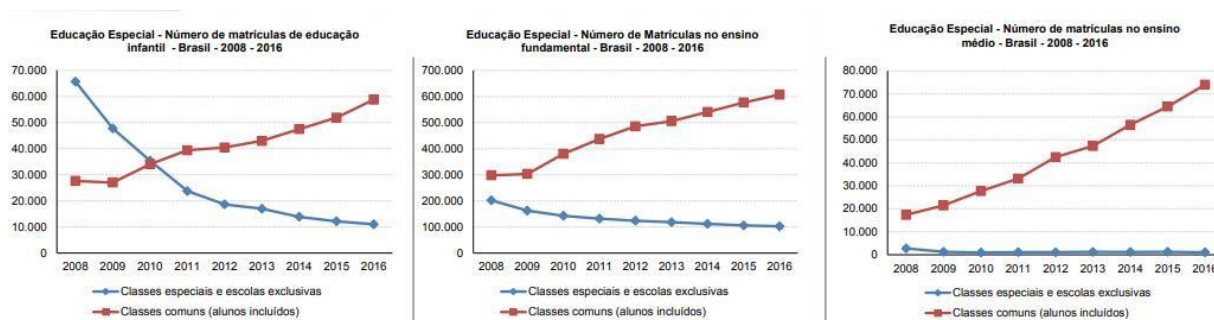
Na educação infantil em 2008, o número de matrícula nas classes especiais no ano de 2008 era em torno de 70 mil enquanto matriculados em classe regular eram de quase 30 mil. Essa diferença só se equipara no ano de 2010, com o mesmo número de matrículas tanto em classe regular, quanto na especial, nos anos posteriores as matrículas no ensino regular cresce exponencialmente, ao passo que a classe especial passa de 70 mil em 2008 para 10 mil em 2016.

No ensino fundamental, com mostra o gráfico 1, a matrícula em classe regular sempre foi maior que as classes especiais, no entanto essa diferença era menor, enquanto nas classes especiais em 2008 havia 200 mil matriculados, no ensino regular 300 mil. Durante o período de 8 anos a matrícula nas classes especiais diminuiu enquanto no ensino regular aumentou, em 2016 essa diferença é de 500 mil matrículas.

Os dados de matrículas no ensino médio, demonstram que as matrículas em classe especiais sempre foram baixas, quase nulas, enquanto os inclusos foi crescendo ano após ano, chegando a mais de 70 mil matriculados em

2016.

Gráfico 1: Matrículas na Educação Especial 2008-2016-MEC



Fonte: Censo Escolar 2016 - MEC/INEP

Esses dados são indicativos de questionamentos como, por exemplo: Como esses professores, estão enfrentando essa realidade? Por que os cursos ainda relutam a permanecer em moldes antigos, onde há uma reserva ínfima de tempo para as práticas e fazeres pedagógicos voltados a inclusão?

É inegável a importância que tem para professor o domínio do conteúdo o qual se dispõe ensinar, assim como o conhecimento pedagógico, um não anula o outro, pelo contrário, aliados fornecem ao professor uma bagagem conceitual e pedagógica que o capacitam a lecionar em um ambiente cada vez mais heterogêneo como mostra os dados do Censo Escolar de 2016 e a própria vivência nas escolas.

Mesmo o aumento da matrícula sendo uma conquista, ela por si só não contempla a inclusão, que demanda outros fatores como: estrutura física, pedagógica e um suporte ao professor que já vem de uma formação inicial fragilizada quanto a inclusão. Sem toda essa a estrutura que a inclusão necessita, matrículas se resumem apenas a números, distante da inclusão real, como destaca Jesus (2012, p. 39):

Com efeito, a inclusão não significa simplesmente oferta de matrículas, garantia de vagas, adaptação arquitetônica, inserir o aluno com deficiência nas classes comuns. Mas, sobretudo, precisa ser oferecido à escola e ao professor o suporte necessário à sua ação pedagógica.

A falta de uma formação inicial que aborde a inclusão, aliada a falta de infraestrutura de apoio nas escolas, gera consequências negativas tanto ao professor quanto ao aluno, estando esse último fadado a exclusão mesmo estando presente na sala de aula.

A formação inicial dos futuros professores deve ser a que contemple ações pedagógicas voltadas a educação inclusiva, fazendo com que licenciando desenvolva aspectos como o de perceber, valorizar, flexibilizar, avaliar e atuar em equipe a fim de promover e valorizar a educação inclusiva conforme previsto no Plano Nacional para Educação Inclusiva, artigo 18 (BRASIL, 2000):

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Embora haja em termos legais, todo um aparato de leis voltadas para a educação inclusiva, não é difícil encontrar lugares onde a legislação não é cumprida, ora por falta de recursos ora de profissionais da área. Um exemplo dessas disparidades está no fato de nem todos os alunos, mesmo tendo o direito ao professor auxiliar, não contam com um professor que o auxilia em suas atividades diárias, que acaba sobrecarregando o professor regular, fazendo com que o mesmo não tenha tempo, para um trabalho diferenciado. A presença desse professor auxiliar está disposto na lei 13.146 art 3º que estabelece sobre o papel do profissional de apoio o seguinte:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Com a lei de inclusão as classes estão cada vez mais heterogêneas, com alunos apresentando as mais diversas necessidades de intervenção em termos de ensino e aprendizagem. O professor faz parte de uma engrenagem que conta com o corpo escolar, família e sociedade, para que esse aluno possa se sentir incluso e ter todas suas necessidades educacionais atendidas, porém quando a formação inicial

desse professor é negligenciada toda essa engrenagem fica comprometida, sendo o aluno o maior prejudicado.

As universidades não podem ficar alheias ao que acontece na sociedade, restringindo a mesma a seu campo de estudo, tem que haver sempre uma troca, que certamente será benéfica para ambos. Em se tratando do ensino inclusivo como as universidades estão trabalhando com o licenciado? A educação inclusiva se faz presente na grade curricular conforme preconizado pela legislação vigente?

3. OS COMPONENTES CURRICULARES COM VISTA NA FORMAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA LICENCIATURA NO PARANÁ

A inclusão não se limita a educação especial, incluir parte do princípio de que vivemos em uma sociedade multicultural, diversa e desigual. Sendo a escola o reflexo da sociedade, e “[...] a profissão docente uma forma de intervir na realidade social [...]” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002), ela deve contemplá-la em sua totalidade, estando bem distante da ideia de homogeneização. E nesse processo cabe ao professor um papel de destaque, como evidência a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível. É neste dispositivo legal que se encontra amparada a educação inclusiva, e trazendo também como obrigatória nas grades curriculares da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A educação inclusiva, ainda que muito longe do ideal, avançou consideravelmente nos últimos anos, com mais espaços de discussões e estudo. No âmbito curricular, é possível verificar avanços em cursos de licenciatura, ao trazerem dentre os componentes curriculares, componentes que tratam ou perpassam pela educação inclusiva.

No tocante a formação inicial de professores, especificamente nos cursos de Geografia paranaense, verificou-se que o referido curso foi ofertado até 2018 em quatorze universidades públicas, destas, doze são estaduais e duas são federais, sendo apenas uma em modalidade Educação a Distância/EaD, que é o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa (tabela 02).

Em se tratando das instituições de ensino superior federais no estado do Paraná (tabela 02), tendo por base as grades dos cursos de Geografia em vigência até 2018, verificou-se que em todos os campos há a oferta de LIBRAS, que é obrigatório por lei, porém a carga horária da disciplina tem variações, sendo a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) em dois de seus três campi, Campo Mourão e União da Vitória, as que disponibilizam a disciplina com 72 hora-aula, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) com apenas 30 horas-aula.

Tabela 2: Componentes curriculares voltados para educação inclusiva ofertadas nas Universidades Estaduais do Paraná.

Universidade	Campus	Disciplina Obrigatória/Ana	Disciplina optativa	Carga horária	Ano de implantação do Curso	Ano de implantação da Grade
Universidade Est. de Londrina (UEL)	Londrina	LIBRAS 4º ano	_____	30 h.	1958	2010
Universidade Est. de Maringá (UEM)	Maringá	_____	_____	_____	1966	2016
Universidade Est. de Ponta Grossa (UEPG)	Ponta Grossa	- LIBRAS 1º ano -Educação Inclusiva 1º ano	_____	51 h. 34 h.	1949	2015
Universidade Est. de Ponta Grossa (UEPG)/EaD	Ponta Grossa	- LIBRAS 1º ano	_____	51 h.	2008	2013
Universidade Est. do Centro-Oeste UNICENTRO	Guarapuava	-LIBRAS 1º ano	_____	68 h.	1997	2014
Universidade Est. do Centro-Oeste UNICENTRO	Irati	-LIBRAS 1º ano	Geografia Ensino e Multiculturalis- mo	68 h.	2011	2011
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Cornélio Procópio	-LIBRAS 4º ano	_____	60 h.	1997	2018
Universidade Est. do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Francisco Beltrão	-LIBRAS 3º ano -Educação especial e inclusiva 4º ano	_____	68 h. 68 h.	1985	2016
Universidade Est. do oeste do Paraná (UNIOESTE)	Marechal Cândido Rondon	LIBRAS 4º ano	_____	68 h.	1997	2016
Universidade Est. do Paraná (UNESPAR)	Campo Mourão	LIBRAS 4º ano	_____	72 horas	1966	2016
Universidade Est. do Paraná (UNESPAR)	Paranavaí	LIBRAS 3º ano	_____	68 horas	1966	2016
Universidade Est. do Paraná (UNESPAR)	União da Vitória	LIBRAS 2º ano	_____	72 horas	1997	2018

Fonte: elaborado pela autora com base em UEL, 2019; UEM, 2019; UEPG,2019; UNICENTRO,2019; UENP, 2019; UNIOESTE, 2019; UNESPAR, 2019.

É evidente a necessidade que a Língua Brasileira de Sinais tem no currículo do futuro licenciado, no entanto, ela é uma língua e como tal, há diversos símbolos e formas que devem ser absorvidos, além de se trazer ao debate os aspectos da inclusão, tendo em vista que na maioria dos cursos LIBRAS é o único contato com a do discente com a educação inclusiva, devido a isso, uma carga horária maior se faz necessária.

Já as disciplinas sobre educação inclusiva como podemos observar na (tabela 2), são privilegiadas em algumas Universidades como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (UNIOESTE), Universidade Federal da Integração Latino- Americana (UNILA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos currículos em vigência até o ano de 2018, das três Universidades citadas somente na UNIOESTE e UNPG a disciplina consta como obrigatória, UNILA e UFPR, as disciplinas sobre inclusão são optativas nos cursos de geografia. Diferente de LIBRAS, a disponibilidade da educação inclusiva como disciplina não é obrigatória, porém sua abordagem sim, cabe a universidade implementar formas de promover essa abordagem.

Em um quadro crescente de alunos incluso no ensino regular, como mostra o (gráfico 1), seria essa abordagem suficiente? A não obrigatoriedade da educação inclusiva como disciplina, não abre espaço para uma abordagem superficial? Assim como pode ocorrer a não abordagem?

Conforme a tabela 2, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), o curso de geografia licenciatura é ofertado em dois campi, Francisco Beltrão e Marechal Candido Rondon.

Em Francisco Beltrão o curso é ofertado desde 1985, o último PPP⁴ (Projeto Político Pedagógico), foi aprovado no ano de 2016, ano esse onde as leis de inclusão⁵ já estavam em vigor. A grade curricular conta com LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), com carga horária de 68 horas, e Educação Especial e Inclusiva também com 68 horas. A discussão sobre a educação especial e inclusiva fica a cargo dessas disciplinas, em Psicologia da Educação não foi encontrado na ementa tópicos relacionados a Educação Inclusiva e Especial.

⁴<https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=5102>

⁵ Lei nº 13.146/2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O que difere do Campus de Marechal Candido Rondon, onde o curso foi implantado no ano de 1997, o último Projeto Pedagógico do Curso, foi no ano 2016, no entanto, não há disponibilidade da disciplina Educação Inclusiva e Especial, Marechal conta apenas com LIBRAS (tabela 2). Porém, é possível encontrar referências a educação inclusiva e especial nas ementas de disciplinas como Psicologia da Educação que destacam “As relações entre homem que ensina e o homem que aprende: as dificuldades de aprendizagem. Educação especial”. (PPP, 2016)⁶ e Políticas Educacionais “A construção da cidadania e políticas de inclusão”. (PPP, 2016). O que abre espaço para discussões que abordem a inclusão, no entanto, com espaço menor do que se ofertasse em forma de disciplina.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), possuía até 2019 dois cursos de Geografia licenciatura, sendo um presencial e outro na modalidade EAD (Ensino a Distância). O curso presencial foi implantado no ano de 1997, seu PPP⁷ foi aprovado em 2015, em sua grade curricular constavam duas disciplinas que abordavam a inclusão: LIBRAS com 51 hora-aula e Educação inclusiva com 34 hora-aula. Ainda que com um período menor de hora-aula, esse espaço já possibilita a discussões e o incentivo a pesquisa na área, a fim de ofertar aos alunos com deficiência inseridos no ensino regular, um ensino com mais qualidade.

O curso na modalidade EAD, foi implantado ano de 2008, a aprovação do PPP⁸ do curso foi no ano de 2013, tem em sua grade curricular a disciplina de LIBRAS com 51 hora-aula. No entanto, consta nas ementas das disciplinas Psicologia da Educação o tópico de “Educação inclusiva” assim como na disciplina Cidadania e Sociedade que aborda “Princípios e características da educação inclusiva” (PPP, 2013).

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) possui um dos cursos de Geografia mais antigos do Paraná, com implantação no ano de 1958, a Universidade tem ofertado o curso na modalidade licenciatura em dois períodos, matutino e noturno. O PPP⁹ do curso é atual, foi aprovado em 2018 e entrou em vigor em 2019, mas para fim desta pesquisa foi analisado o PPP¹⁰ do ano de 2010, que era o que estava vigorando até o ano de 2018, recorte temporal de análise dessa pesquisa. Na grade

⁶ <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/prograd-outros/cursos-campustodos/mrcrcampus?campi>

⁷ <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2015/licenciaturageografia.pdf>

⁸ <https://www.uepg.br/catalogo/setor9/Lic.%20em%20Geografia%20-%20UAB.pdf>

⁹ http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_130_18.pdf

¹⁰ http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_265_09.pdf

curricular de 2010, consta apenas a disciplina de LIBRAS, com 30 hora-aula. Nas ementas das disciplinas de Metodologias e Psicologia da Educação, não consta nenhum tópico sobre educação inclusiva.

Em comparativo a nova grade em vigor desde início de 2019, o novo PPP do curso de Geografia da UEL apresentou diversas alterações quanto a disciplinas que abordam o tema da inclusão, ao apresentar as Educação Geográfica para a Inclusão de Alunos com NEE (Necessidade Educativas Especiais), com 90 hora-aula; Ensino de Geografia da Diversidade, com 60 hora-aula e manter LIBRAS com 30 hora-aula.

A Universidade Estadual de Maringá, tem sua sede em Maringá e tem ofertado ao todo 80 cursos de graduação, distribuídos em cinco campus, situados nas cidades de Cidade Gaúcha, Cianorte, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama na modalidade presencial, há também a oferta de curso a distância na modalidade PARFOR¹¹- Presencial, Modalidade EAD-Educação a Distância; Modalidade Programa, para formação pedagogia em tempo integral e Modalidade Turma Especial - formação pedagógica para educação no campo.

O curso de geografia licenciatura é ofertado somente na sede, nos períodos matutino e noturno. Em relação a grade curricular do curso de Geografia, chama atenção o fato de o Projeto Pedagógico¹² do curso (aprovado em 2016, após a aprovação da lei brasileira de inclusão, n 13.146 de 2015), não constar nenhuma disciplina sobre educação inclusiva ou que mencione a temática da inclusão nas ementas das demais disciplinas pedagógicas.

O decreto nº 5.626/2005 estabelece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como disciplina curricular nos cursos de licenciatura em todo Brasil, como deixa claro o Art. 3º “[...] A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]”. E mesmo com essa lei, a grade do curso da Universidade Estadual de Maringá, não apresentou LIBRAS, nem como disciplina obrigatória, nem como optativa (tabela 2). Nas ementas das disciplinas voltadas ao ensino, como

¹¹ PARFOR - é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação

¹² <http://www.dge.uem.br/graduacao/componentes-curriculares-2015-2016-curso-de-geografia>

psicologia de educação e metodologias do ensino, não havia nenhum tópico que abordasse a inclusão.

A Universidade Estadual do Centro-Oeste, é a universidade localizada no Centro Oeste do Paraná, tem sua sede na cidade de Guarapuava, com campus nas cidades de Irati, Chopinzinho, Coronel Vivida, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis.

O curso de Geografia licenciatura é ofertado no período noturno nos campi de Guarapuava e Irati. Em ambos os campus o projeto pedagógico¹³ entrou em vigência em 2011, sendo que no campus de Irati houve, em 2014, alterações no PPC, porém não verificou-se nenhum acréscimo de disciplina voltada a inclusão (tabela 2). A disciplina de LIBRAS é ofertada nos dois polos, ambas com 68 horas- aula.

Na ementa do campus de Irati consta a disciplina Geografia, Ensino e Multiculturalismo, como optativa, ela aborda tema como a diversidade étnico-cultural e suas implicações na organização escolar. Dentre os tópicos da ementa desse componente curricular, tem-se “[...] A análise dos rituais de ensino que fundamentam a exclusão dos alunos não brancos do sistema de ensino. [...]” (PPP, 2011). Essa disciplina é importante, pois possibilita a abertura do diálogo para discutir como o sistema por vezes promove a exclusão. O lado negativo é ela não ser uma disciplina obrigatória e ser ofertada apenas em um campus.

Como consta na tabela 2, a Universidade Estadual do Paraná, (UNESPAR), que possui campi nas cidades de Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí, São José dos Pinhais e União da Vitória. Oferta o curso de Geografia em três deles, Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória.

Na matriz curricular do curso de Geografia licenciatura de Campo Mourão, como disciplina de inclusão é ofertada LIBRAS, com 72 horas-aula. Na ementa do curso consta a disciplina, Política Educacional, que tem um tópico sobre inclusão da pessoa com necessidades especiais. Mesmo abrindo o espaço para discussão, devido a amplitude do tema é muito curto o tempo dedicado a essa discussão, sendo necessário uma disciplina específica uma melhor formação.

¹³ <https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/#1536185524210-8dfb07fb-a2d7>

Na sede da universidade em Paranavaí, o curso de geografia licenciatura, oferta como disciplina LIBRAS, com 68 horas-aula. No PPC¹⁴ na disciplina de estágio obrigatório, a realização dele na educação especial, como deliberado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) n° 02/2009, porém com não há disponibilidade de uma disciplina de educação inclusiva, que prepare esse estudante de licenciatura, com a teoria antes de prática.

No campus de União da Vitória, o curso de geografia licenciatura é ofertado no período noturno, o PPC (Projeto Pedagógico do Curso)¹⁵ do curso foi elaborado no ano de 2018, em sua introdução, no tópico sobre atividades pedagógicas, quando coloca as aptidões que os acadêmicos possuíram após a formação está “[...] auxiliar no acompanhamento de alunos com necessidades especiais, oficinas temáticas.[...]” (PPC, 2018). Para que os professores possuam as ferramentas para auxiliar os alunos com necessidades especiais, a formação inicial é extremamente importante, no entanto, na grade curricular a única disciplina que aborda a inclusão é Libras com 68 horas-aula.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná, a última universidade estadual a ser analisada (tabela 2), tem sua sede na cidade de Jacarezinho, o curso de Geografia licenciatura é ofertado no campus de Cornélio Procópio, onde foi ofertado pela primeira vez em 1966 e desativado em 1981, sendo reativado em 1997, no site da Universidade não foi encontrado o PPC¹⁶ do curso, os dados sobre o mesmo como, ementa e matriz curriculares, estão disponível no site. Tanto na ementa quanto a matriz curricular, a única disciplina que trabalha a inclusão, e LIBRAS com 60 horas-aula.

O Projeto Pedagógico do Curso, está em vigência desde de 2012, ainda que o PPC do curso tenha sido elaborado antes da lei de inclusão, 13.146, a introdução de conteúdos que abordem a inclusão para formação do futuros professores, já devia estar inserido na grade curricular, vista que a inclusão como forma de conteúdo na formação de professores já foi abordado pela Declaração de Salamanca (1994, p 11) “[...] As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante

¹⁴http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/pauta_online/2018-4a-sessao-06-11-paranavai/31-paranavai-152654472-ppc-geografia.pdf/view

¹⁵http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/pauta_online/2018-4a-sessao-06-11-paranavai/ppc-de-geografia-uniao-da-vitoria.pdf/view

¹⁶ <https://uenp.edu.br/geografia>

a avaliação dos estudos e da graduação de professores.[...]”, sendo assim já devia constar como disciplina na grade.

Nos próximos parágrafos nos atentamos para as Universidades Federais, que ofertam o curso de geografia licenciatura, que no caso são duas como constam na tabela 3.

Tabela 3: Disciplinas inclusiva nas Universidade Federais do Paraná

Universidade	Campus	Disciplina Obrigatória/ano	Disciplina optativa	Carga horaria	Ano implantação do Curso	Ano de implantação da Grade
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Foz do Iguaçu	LIBRAS	Educação Inclusiva	68h	2015	2015
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	LIBRAS	-Educação Especial na Área Não Escolar	60 h.	1938	2010
			-LIBRAS Fundamentos da Educação Especial I	30 h.		
			-Problemas de Aprendizagem Escolar I	30 h.		
Universidade Federal do Paraná	Setor litoral	LIBRAS	_____	60 h.	2017	2017

Fonte: elaborado pela autora com base em UFPR, 2019; UNILA,2019.

Iniciamos a análise pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), sua sede fica localizada na cidade de Foz do Iguaçu, região de fronteira, que faz divisa com outros dois países, Paraguai e Argentina. Das universidades analisadas, é a que tem a história mais recente, iniciou suas atividades em 2010, com uma proposta diferente, da integração dos países Latino Americano, com 50% das vagas reservadas aos estudantes de países Latino Americanos. O que proporciona aos estudantes a convivência com diferentes culturas e línguas, essa

convivência na prática auxilia o futuro professor trabalhar a diversidade sociocultural de forma diferenciada.

O curso de Geografia licenciatura começou a ser ofertado no ano de 2015, com um PPC¹⁷ que entrou em vigor no mesmo ano. Na matriz curricular tem como disciplina obrigatória, na temática da inclusão, LIBRAS, que está dividida em duas disciplinas de 34 horas-aula, LIBRAS I e II. Há também a disponibilidade da disciplina de Educação Inclusiva, como optativa pedagógica.

O que chama atenção para a disponibilidade da disciplina de educação inclusiva como optativa, é o fato de a mesma constar na grade dos outros cursos de licenciatura como Filosofia (17 hora-aula), Letras (68 horas-aula), Matemática (68 horas-aula) e Química com 68 (horas-aula), a disciplina como obrigatória. Sendo a Geografia uma disciplina nas escolas públicas que entre outros saberes trabalha a percepção de mundo nos aspectos sociais, ambientais e humano, porque não trabalhar a inclusão como disciplina obrigatória? O quanto esse contato com a inclusão na formação inicial, pode fazer falta após formado, ao se inserir no ambiente escolar com alunos de inclusão?

A Universidade Federal do Paraná, concentra ao mesmo tempo o curso mais antigo de geografia do Paraná com implantação em 1938 (Curitiba) e o mais novo, de 2017 (Setor Litoral). O setor litoral foi implantado a fim de atender a demanda das cidades litorâneas de Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba. O PPC¹⁸ do curso em sua introdução já destaca a que o foco do curso se dá em justiça social e bem viver.

Iniciamos a análise curricular da UFPR pelo campus de Curitiba, como já mencionado possui um do mais antigo curso de geografia, o PPC¹⁹ do curso analisado era o que estava em vigor em 2018, que foi elaborado em 2010, sofrendo alterações em 2013, para adesão de disciplinas optativas. Na grade curricular consta a disciplina de LIBRAS como obrigatória, com 60 horas-aula, mas também consta como optativa com mais 30 horas-aula. No rol de disciplinas optativas voltadas a educação inclusiva, estão as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial I e Problemas de Aprendizagem Escolar I, há também a disponibilidade Educação Especial na Área não-escolar, todas com 30 horas-aula.

¹⁷ <https://portal.unila.edu.br/graduacao/geografia-licenciatura/ppc>

¹⁸ <http://www.litoral.ufpr.br/portal/>

¹⁹ <http://www.geografia.ufpr.br/portal/graduacao-2/curriculo-novo-projeto-pedagogico-dos-cursos-de-geografia-licenciatura-e-bacharelado-2019/>

As disciplinas, apesar de extremamente importante, são ofertadas como optativas, o que pode levar o acadêmico cursar ou não, a única disciplina obrigatória é LIBRAS. A grade curricular UFPR, sofreu alteração em 2018, que entraram em vigor em 2019, nesse novo PPC do curso, essas disciplinas não constam mais como optativa, e como obrigatória continua sendo LIBRAS, no PPC de 2018 do curso consta que afim de alcançar uma formação de professores mais humanística com olhar mais crítico, com temas que transversais que permeiam os direitos humanos e educação ambientais:

Em virtude da necessidade de uma formação de professores mais humanística e de valores sociais críticos que permitam um diálogo intenso e qualificado com seus futuros alunos no ensino médio e fundamental, a nova matriz curricular incorpora de forma decidida e explícita os temas transversais referentes a Educação Ambiental e Direitos Humanos que terão disciplina específica. No primeiro caso será no 7º período com o mesmo nome, e no segundo caso será no 8º período com o nome de Educação em Direitos Humanos. O tema História e Cultura AfroBrasileira e Indígena, será trabalhado nas disciplinas Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade. (PPC, 2018)

Apesar de abordar aspectos da educação inclusiva, a educação especial não é abordada diretamente, o que chama atenção, pois ao acessar o site de geografia de UFPR, é possível verificar que no tópico sobre mercado de trabalho, onde o licenciado de geografia pode atuar, está a educação especial, porém para que isso ocorra deveria ter uma formação na área, com disciplinas obrigatórias, o que não há no novo nem no antigo PPC.

A UFPR, desde 2017, possui no setor litoral que atende as cidades litorâneas de Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba, o curso de licenciatura em geografia, que oferta como disciplina obrigatória a na área de inclusão Introdução a LIBRAS com 60 horas/aula. A Universidade em seu PPC²⁰ aborda o tema inclusão destacando a existência do Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – (LabNapne), formado por discentes, docentes e técnicos administrativos, que colaboram nas diversas áreas do conhecimento para inclusão do acadêmico com necessidades especiais, como também na infraestrutura adequada a cada necessidade.

²⁰ <http://www.litoral.ufpr.br/portal/geografia/curso/>

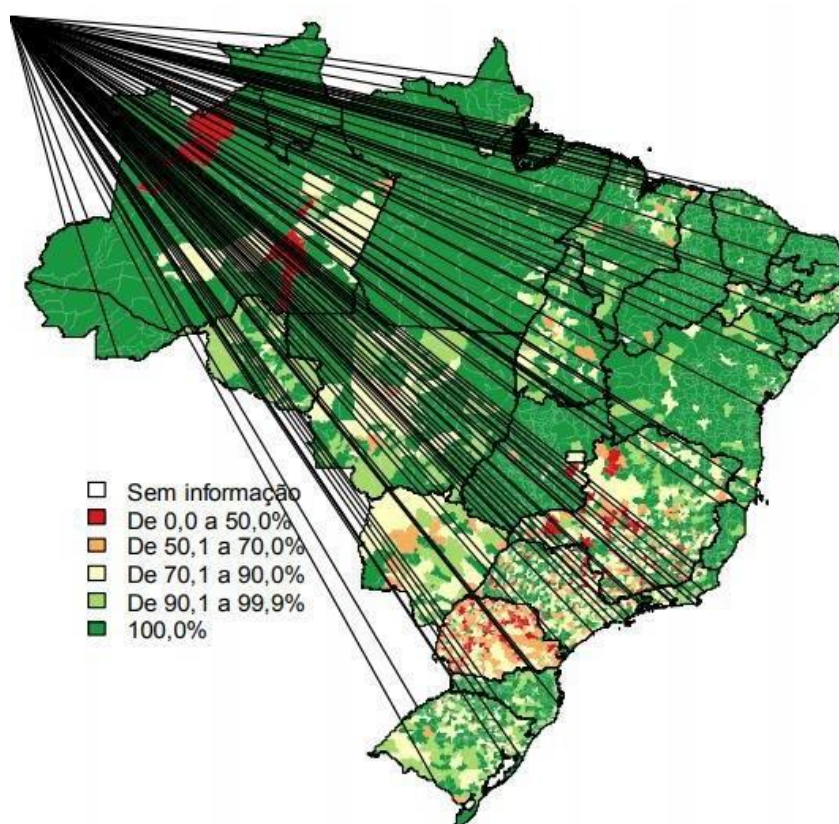
O que chama atenção dentre as atividades desenvolvidas pelo laboratório, as de “[...] observação, divulgação e problematização da política pública de inclusão escolar advinda do Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. [...]” (PPC, 2017). Não fica claro no PPC do curso como o laboratório vai trabalhar a inclusão com os acadêmicos de licenciatura em Geografia, pois em forma de disciplina não consta nenhuma com a temática na grade curricular do curso, não há também no PPC um cronograma de eventos para trabalhar o tema.

Por fim, a análise dos cursos pela UFPR setor litoral que possui o curso mais recente, sem nenhuma turma formada ainda, foi possível observar que houve uma adequação das mesmas quanto ao Decreto nº 5.626/2005, que estabelece LIBRAS como disciplina obrigatória, porém ao que se refere as disciplinas de inclusão, poucas são as que ofertam em forma de disciplina obrigatória, quanto constam são mais como optativa.

Essa formação inicial, faz parte de um ciclo que compõe o processo de inclusão, que envolve também a sociedade, poder público e escola. Quando há nesse ciclo um sistema que é falho, como a formação inicial, como a inclusão vai acontecer em sua totalidade. Sem esse primeiro contato com a educação inclusiva como trabalhar ela em sala? A falta dessa formação inicial contribuiu para a exclusão?

O mapa 1, logo abaixo, destaca o percentual de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos, matriculados em classe regular, esses dados representados no mapa.

Figura 1: Mapa do Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns por município – 2016.



Fonte: Censo Escolar 2016 - MEC/INEP

Ao fazer a leitura do mapa 1, devemos direcionar o olhar para o Estado do Paraná, que é o foco do estudo da pesquisa em questão. Fica perceptível a defasagem na inclusão dos alunos com deficiência em comparação com outros Estados, ficando entre 0 a no máximo 70%, esse baixo percentual de alunos inclusos no Paraná, tem suas raízes em uma política pública deficitária, que perpassa, entre outros aspectos, pela formação inicial e continuada dos professores.

Como incluir sem uma formação inicial e continuada desses professores que estão na linha de frente da inclusão? Como incluir sem políticas públicas? Como a formação deficitária na área da inclusão, pode influenciar nesses números? Como a falta de uma formação inicial que aborda o tema da inclusão, afeta o professor recém-formado quando inseridos no meio escolar? Esses questionamentos direcionam as universidades para um olhar sobre si, pois como formar profissionais com um olhar inclusivo, com um sistema universitário que ainda perpetua práticas excludentes e elitistas?

Uma universidade inclusiva, forma profissionais inclusivos, que transformaram a sociedade em um ambiente inclusivo. E esse ciclo depende de fatores que o sustentem, como políticas públicas, em todos os níveis de poder, assim como a participação da sociedade com toda sua força de transformação. Deixar a

inclusão sobre os ombros do Professor sobrecarrega o profissional que desde seu início não recebeu uma formação ideal, muito menos continuada, para auxiliar na inclusão.

3.1 A Visão do Professor em Sala Sobre o Processo de Inclusão

O professor tem um papel de destaque no processo de inclusão, porém é imprudente associar somente a ele a fato dela ocorrer ou não. Há toda uma infraestrutura para que o professor tenha a possibilidade de desenvolver seu trabalho de forma inclusiva.

Essa infraestrutura é composta de uma formação inicial e continuada do professor, assim como a equipe pedagógica da escola, participação da família, disponibilidade de profissional de apoio com formação especializada, infraestrutura física da escola, número reduzido de alunos por sala, políticas públicas que possibilitem a permanência desse aluno em sala, e atendimento no contra turno por especialistas (Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Terapeutas ocupacionais ente outros) são elementos que o professor necessita para que possa desenvolver seu trabalho de forma realmente inclusiva.

Na maioria das vezes o que acontece nas escolas é o contrário, o professor é inserido em um ambiente com alunos com diferentes tipos de deficiências, sem a infraestrutura necessária, e quando isso acontece temos um retrocesso nesse processo, os [...] professores sentem-se despreparados para lidar com esse aluno. Como consequência encontramos um profissional cada vez mais propenso ao processo de stress e um aluno cada vez mais discriminado. [...]” (NAUJARKS, 2002, p. 117). A inexistência de apoio aliado a uma formação deficitária, sobrecarrega o professor ao mesmo tempo em que proporciona a exclusão do aluno.

Com o intuito de discutir a partir de dados empíricos sobre a importância de disciplinas voltadas a inclusão durante a formação inicial e repercute na vida do Professor quando inserido no ambiente escolar, foi aplicada uma pesquisa (anexo I) exploratória, com os professores formados nas universidades que tiveram as grades curriculares analisadas pelo presente trabalho, que foram: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campi Francisco Beltrão e Marechal Candido Rondon; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), presencial e EAD; Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Centro-Oeste campi Guarapuava e Irati (UNICENTRO); Universidade Estadual do Paraná, Campi Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Federal da

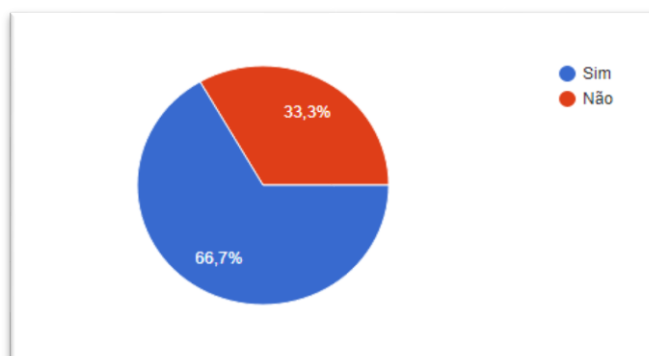
Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) campi Curitiba e Setor Litoral, do curso de geografia Licenciatura.

Devido a dificuldade de entrar em contato com os professores formados nos cursos de geografia das universidades parte desse estudo, buscou-se o mínimo de 1 sujeito para responder o questionário por IES. Algumas mais próximas geograficamente ou com as quais tínhamos maior contato, obteve-se mais de um sujeito respondente do questionário.

O único curso que não conseguimos obter a participação na pesquisa foi o ofertado pela Universidade Federal do Paraná no campus denominado Setor Litoral, que atende as cidades litorâneas, pois o mesmo começou a ser ofertado em 2017, sendo assim ainda não possui nenhuma turma formada.

Participaram da pesquisa vinte e um professores, as universidades foram contempladas com pelo menos uma resposta, os anos de formação variam de 1990 a 2019. Como já mencionado, a formação continuada é um dos fatores que auxiliam a inclusão, por isso foi perguntado aos professores se possuíam pós-graduação, ou PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional):

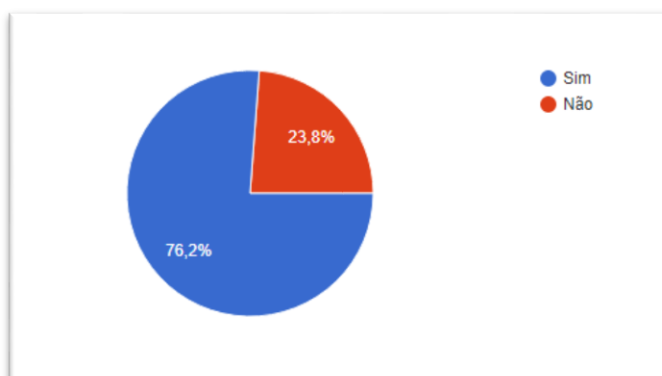
Gráfico 2: Professores que possuem pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, etc) ou PDE



Fonte: Própria autora, 2019.

A maioria dos Professores possui pós-graduação, no entanto, somente um dos quatorze tem na área da educação inclusiva, o restante se divide em ensino de geografia, mestrado e doutorado. O que nos mostra outra grande dificuldade encontrada pela inclusão, a formação continuada de professores, que afeta diretamente os professores pois como mostra o próximo gráfico, a maioria dos professores tem em suas turmas alunos com alguma necessidade especial.

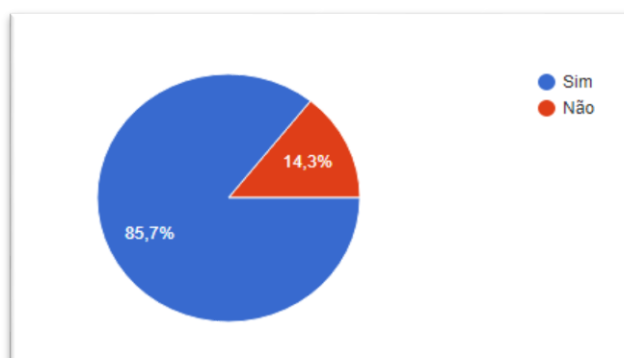
Gráfico 3: Professores que tem em suas turmas alunos com necessidades especiais em classe regular.



Fonte: Própria autora, 2019.

A maioria dos professores, como mostra o gráfico 3, tem em suas classes regulares alunos com alguma necessidade especial, o que após análises das grades curriculares das universidades das quais os participantes da pesquisa se formaram, fica evidente que na maioria delas há uma defasagem de disciplinas que abordem a inclusão, direcionando para o próximo pergunta da pesquisa, como esses professores se sentem ao trabalhar com esses alunos que estão inclusos em suas classes?

Gráfico 4: Você teve ou teria dificuldades para atender estudantes com necessidades especiais?



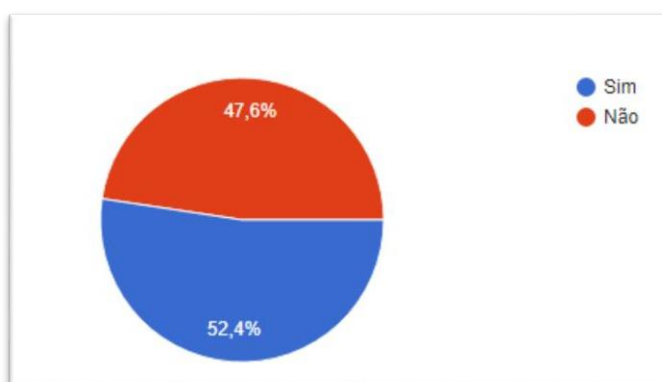
Fonte: Própria autora, 2019.

O percentual elevado de professores com dificuldades em atender os estudantes com necessidades especiais, se mostra como reflexo de uma formação inicial e continuada deficitária, que “[...] há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram. [...]” (CRUZ e GLAT 2014, p.259).

Outra questão levantada foi a atenção dada a alunos com necessidade especiais, que está em pensar diferente na hora da preparação da aula, a abordagem de forma inclusiva, avaliação diferenciada. Se o professor acha que sua abordagem está sendo suficiente para atender esses alunos, 90% apontaram que não, esse número elevado, da sensação de despreparo, vai além da formação, permeia também a estrutura deficitária, onde há classe superlotadas e um tempo reduzido para a preparação de aula, esses moldes tornam a trabalhar a inclusão quase impossível.

Essa dificuldade se estende a todas as especificidades que envolvem o atendimento, como achar que atenção que é dada a um aluno incluso, atrapalha o desenvolvimento dos demais, como respondeu a maioria dos entrevistados.

Gráfico 5: Você acredita que a atenção dada ao estudante com necessidade especial pode prejudicar o desenvolvimento dos demais alunos?



Fonte: Própria autora, 2019.

Uma inverdade que gera a exclusão, quando um aluno da educação especial está incluso em sala regular, os demais alunos crescem enquanto sujeitos, entendendo que sociedade é composta pela diversidade, que o lugar da pessoa com deficiência é em todo lugar, crescem mais compreensivas e solidárias.

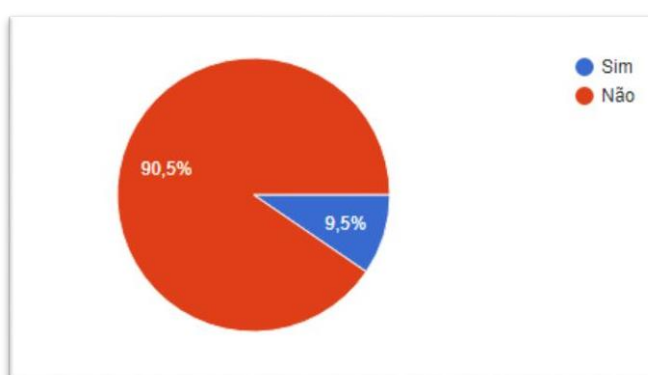
Não existe no contexto escolar inclusivo, nós e eles, os alunos de inclusão, estão em classe para usufruir dos mesmos conteúdos e práticas dos demais alunos, no entanto, suas especificidades, limitações físicas ou intelectuais devem ser sempre respeitadas, nunca posta de lado ou a frente do aluno.

Por isso a estratégia de ensino deve sempre levar em consideração a heterogeneidade que compõe uma sala de aula, estratégias que homogeneizam contemplam na verdade a minoria, pois há em uma única classe diversas formas de

aprender. Durante a pesquisa os professores foram questionados sobre a estratégia de ensino se deve ser a mesma, para os alunos de inclusão, 85% responderam que não. Acredita-se que vá além da educação inclusiva, a estratégia deve sempre ter como base a diversidade.

Os professores ainda que tendo a ciência da necessidade de uma estratégia de ensino diferenciada, a grande maioria 85%, respondeu que não sente que suas estratégias de ensino incluem seus alunos de forma qualitativa. Adequar a estratégia de ensino a necessidade em sala, vai além da força de vontade, há toda um preparo e conhecimento que deve ser adquirido durante e pós a graduação. O que nos leva a próxima pergunta:

Gráfico 6: Você se considera apto em termos de formação pedagógica para atender estudantes com diferentes necessidades inclusivas?



Fonte: Própria autora, 2019.

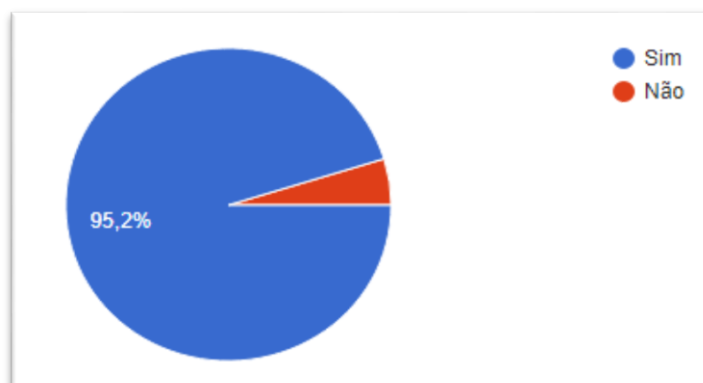
Cada sala de aula é um universo singular, com alunos com necessidades especiais ou não, a diversidade é inerente ao ensino, quando licenciado não tem em sua formação o estudo da diversidade e como trabalhar com ela, acaba promover a exclusão. Por isso, esse índice de 90% dos professores participantes da pesquisa, se identificando com inapto a atender as diferentes necessidades inclusiva, é tão preocupante.

Essa dificuldade em atender as diferentes necessidades inclusivas, se estende a identificação da necessidade, apenas 33% se acha capaz de identificar qual aluno necessita de um atendimento diferenciado, isso reverbera na forma de elaboração da aula e conseqüentemente na forma de avaliação.

A lei 13.146 artigos 30, especifica que ao elaborar a avaliação o professor deve considerar “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da

“pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa”
Como o professor que está em sala enfrenta essa adequação na avaliação.

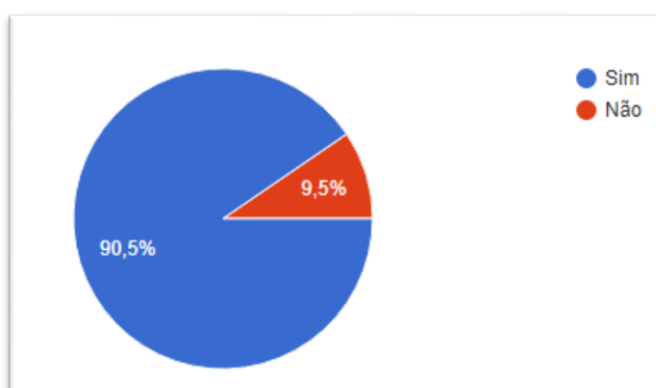
Gráfico 7: Você concorda que o instrumento avaliativo deve ser adaptado segundo a necessidade apresentada pelo estudante?



Fonte: Própria autora, 2019.

Essa adequação do instrumento avaliativo está bem clara aos professores, que participaram da pesquisa, pois 95% concordam que deve haver uma adequação do instrumento avaliativo, no entanto, mesmo sabendo a necessidade de adequação 90% revelou que tem dificuldade em fazer:

Gráfico 8: Se a resposta anterior for sim, você sente dificuldade em adaptar os instrumentos avaliativos para atender as necessidades especiais de seus estudantes?



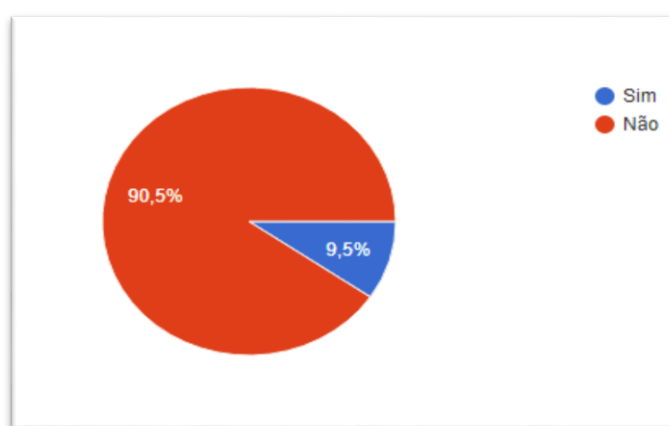
Fonte: Própria autora, 2019.

A ausência de uma formação com abordagem mais pedagógica voltada a inclusão, faz com que aspectos do cotidiano escolar como elaboração de aula, trabalhos, formulação de prova diferenciada, se tornem motivo de stress e ansiedades aos professores, pela falta de formação. Ocorre que “[...] Muitas

vezes, o trabalho realizado em sala de aula é baseado em tentativas de ensaio e erro, pois as professoras sentem-se limitadas para desempenharem uma atividade para a qual não receberam formação [...]” (NAUJARKS, 2002, p. 117).

Por mais que a vivencia escolar traga uma experiência ao professor na elaboração e adequação de aula, a necessidade de especializado é inegável e sentido pelo professor em sala de aula.

Gráfico 9: Você acha que sua trajetória profissional é suficiente para que você atue no processo de inclusão educacional?



Fonte: Própria autora, 2019.

Na pesquisa 90% apontaram que apenas a trajetória profissional não é suficiente para a atuação na educação inclusiva, pois uma formação adequada faz com que os “[...] educadores possam refletir as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças e até transformar a sua prática profissional. [...]” (OLIVEIRA; SILVA; PADILHA; BOMFIM, 2012, p.318). Não há uma receita pronta para a inclusão, ela se dá no campo da diversidade, e exige do professor uma postura maleável e disposta a se adequar a necessidade do seu aluno.

Pois em apenas uma sala de aula pode haver diversos tipos de deficiência e transtornos. Dos 21 Professores participantes da pesquisa, 10 relataram haver em sua classe alunos com diferentes transtornos, os relatados foram:

- ✓ Autismo
- ✓ Baixa visão
- ✓ Dislexia
- ✓ Deficiência intelectual
- ✓ Deficiência Motora

- ✓ Síndrome de Down
- ✓ Síndrome de Tourette
- ✓ Transtorno da Ansiedade
- ✓ Transtorno Obsessivo Compulsivo

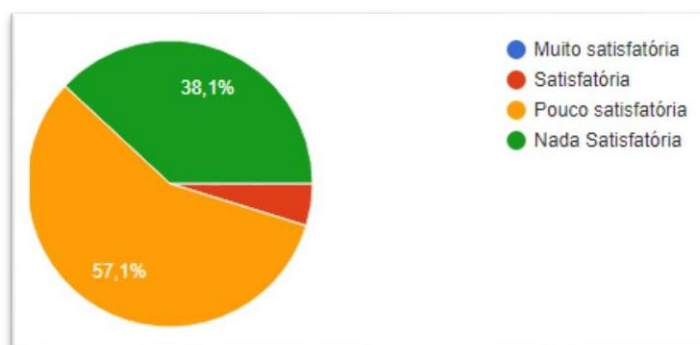
Cada síndrome, transtorno ou deficiência, possui sua especificidade, por isso a necessidade de uma formação continuada, para que esse professor entenda a necessidade de adequação de conteúdo e materiais. Um professor relatou a presença de um professor auxiliar, para um aluno com baixa visão. Como no relato do próprio professor, que relata a presença de um professor auxiliar em um dos casos.

Tem um professor auxiliar só para ele, disponibilizado pela SEED, que acompanha em sala de aula nas demais disciplinas, para auxiliá-lo” (Prof participante da pesquisa via questionário/2019).

Ainda é muito deficitária a presença de um professor auxiliar em classe, mesmo o direito a esse professor de apoio, sendo garantido por lei, mais especificamente pela lei Brasileira de Inclusão, 13.146 artigos 28 parágrafos XI que estipula a “[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes, de profissionais de apoio [...]” (BRASIL,2015). Em classe com alunos inclusos, em sua maioria, não há disponibilidade desse profissional de apoio, quando há em sua maioria são estagiário dos cursos de magistério ou pedagogia, que não conseguem suprir as necessidades dos alunos por não possuírem a formação adequada.

A formação acadêmica além das disciplinas cursadas, praticas pedagógicas e estágio, também conta com eventos, como semana acadêmica e seminários, que auxiliam na formação. A última pergunta da pesquisa, tem por objetivo ver o quanto essa formação inicial abordou o tema da inclusão, sendo classificada de Muito Satisfatória a Nada satisfatória, na concepção dos professores formados nas universidades públicas do Paraná.

Gráfico 10: Você considera que durante sua graduação, o tema da inclusão foi abordado de forma satisfatória?



Fonte: Própria autora, 2019.

Na tabela I e II deste trabalho, foi evidenciada a falta de disciplinas que abordem a inclusão, na maioria das universidades públicas do Paraná. Os professores que participaram da pesquisa, sentem a falta dessa formação, pois 57% dos formados estas universidades, classificaram sua formação inicial como pouca satisfatória e 38% como nada satisfatória, ou seja, 99% dos professores hoje inseridos em sala, não consideram sua formação inicial satisfatória. Esse número tem consequências muito maior do que se possa imaginar, pois do outro lado dessa equação há alunos que necessitam de uma formação adequada, para receberem a atenção necessária, atingirem todo seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram analisadas as grades curriculares, ementas e matrizes curriculares dos cursos de geografia licenciatura nas universidades públicas do Paraná, com o intuito de verificar se as mesmas contemplavam a educação inclusiva. Posteriormente foi aplicada uma pesquisa exploratória com professores atuantes formados nas universidades pesquisadas.

Dentre quatorze universidades pesquisadas, com exceção da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - que não conta na ementa, nem no PPC do curso, a disciplina LIBRAS, nas demais há a disponibilidade da Língua Brasileira de Sinais na grade curricular, com variação na carga horária entre 34 a 72 hora-aula, executando o que manda a lei, porém apenas nas Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campos Francisco Beltrão e a Universidade Estadual Ponta Grossa (UEPG) tem em sua grade disciplina de educação inclusiva e especial como obrigatória no currículo

Após a Declaração de Salamanca, a fim de se enquadrar nos padrões exigidos pelos poderes internacionais, o Brasil se proveu de um arcabouço de leis e decretos que tem por objetivo promover a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Porém no decorrer da elaboração do trabalho, podemos verificar que há um limbo entre a Lei e sua aplicação, pois como pode haver uma educação inclusiva se há déficit muito grande na formação inicial e continuada da base que sustenta a educação inclusiva, que são os professores?

A pesquisa deixou evidente que dentre os professores respondentes do questionário, a maioria tem alunos com alguma necessidade especial em suas turmas, e os mesmos não se sentem preparados para trabalhar com esses alunos, tampouco desenvolver atividades que os incluam em suas aulas, conseqüentemente também não conseguem adequar o instrumento avaliativo a necessidade do aluno, o que ocasiona exclusão.

Fica explícita a necessidade de políticas públicas e educacionais que promovam a formação inicial e continuada dos professores, para que a inclusão possa ir muito além de apenas a matrícula no ensino regular, para que ela ocorra de fato.

Para isso é necessário rever a educação inclusiva enquanto disciplina nas universidades, passando de sugestão para adoção de práticas pedagógicas inclusiva na formação de professores, para lei que torne obrigatório a implantação de

disciplinas nas diferentes etapas da graduação, assim como no estágio obrigatório, o acadêmico deve ter o contato com alunos, que o permitam elaborar aulas, material didáticos e instrumentos avaliativos, ainda na graduação.

Quando esse professor já estiver na prática da docência essa formação deve continuar, através de cursos, palestras e seminário que discuta conceitos abordando os diferentes tipos de deficiência e suas necessidades específicas. Para isso deve haver políticas públicas que forneça toda uma estrutura de tempo e recursos, para esse professor se especializar, pois somente assim com o trabalho de toda uma sociedade, poder público e escola, o quadro apresentado durante a elaboração deste trabalho poderá ser transformado e a inclusão poderá de fato acontecer.

REFERÊNCIAS

APAE. **Quem somos**. Disponível em <www.apaebrasil.org.br/page/2> Acesso em 18/08/2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: **Anais... CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009**, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. p. 1065-1077. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1915_1032.pdf Acesso em: 20 setembro 2019.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 03, 1995.

BONDEZAN, A. N. GOULART, Á. M. P. L. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DAS SALAS REGULARES?. **CAMINE: Cam. Educ.** = CAMINE: Ways Educ, v. 5, n. 1 (2013); Franca, SP, Brasil.

BORGES, Adriana A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.345-362.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 09 agosto 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 28 set. 2019. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. **Educação Especial:** aspectos históricos e evolução conceptual. **Revista do ISPV**, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium34/17.pdf>> . Acesso em: 10 agosto 2019.

CORNÉLIO, M.; SILVA, M. M. Inclusão Escolar: realidade ou utopia?. In: **Anais... II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO**, 28-31 de Outubro de 2009, Lins. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>>. Acesso 25 setembro 2019.

CRUZ, G. de C ; SCHNECKENBERG, M ; TASSA. Khaled O.M.E. and CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educ. rev. [online]**. 2011, n.42, pp.229-243.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia:** um debate necessário. São Paulo: Cortez. 2007.

FONSECA, N. A educação inclusiva e o ensino superior: Marco Legal e a capacitação docente. In: **Anais... II CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO CENTRO METODISTA ISABELA HENDRIX**.2017, Belo Horizonte. p 772-781.

GARCIA, E. W. **O PLANO DECENAL QUE NÓS QUEREMOS.** Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

Glat, R; Fernandes, EM. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão:** MEC / SEESP. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUMMEL, E. I; SILVA, R. D. Educação Inclusiva: Complexidades na Formação Docente. **REVELLI** v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>> Acesso em: 20/ setembro /2019.

JESUS, M, D. **O que nos impulsiona o pensar a pesquisa-ação colaborativo-critica como possibilidade de instituição de práticas educacionais amis inclusivas?**. Educação especial diálogos e pluralidades p 141-162. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

_____. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994b.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão** Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 3, p. 390- 400, 2006.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2006, v. 11, n. 33.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, UNIMEP, 2003. Disponível em:<<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NAUJORKS, M. I. **STRESS E INCLUSÃO: Indicadores de Stress em Professores Frente a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. **Revista Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria/RS. n 20. p. 117-125. 2002.

OLIVEIRA, E. S.; SILVA, T. P.; PADILHA, M. A. O.; BOMFIM, R. S. Inclusão Social: Professores Preparados ou Não?. **Revista Polêmica**, v. 11, n. 2 , abril/junho 2012.

OMOTE, S. Estigma no Tempo da Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

PADILHA, Anna M L. Quem Pergunta “precisa” Saber. **Educação Especial Diálogo e Pluralidade**. Edição 3. Porto Alegre. Editora Mediação. p 187-196, 2015.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual de Londrina. 2010.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual de Maringá. 2015

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2015.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Ponta Grossa. Educação à Distância. 2013.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava. 2011.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Irati. 2011.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio. 2018.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão. 2016.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon. 2016.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí. 2016.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Estadual do Paraná. União da Vitória. 2018.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. 2017.

PPC – **Projeto Pedagógicos do Curso de Geografia Licenciatura** – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2015.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 20/10/2019.

ROMANOWSKI, J.P. **Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior**. Curitiba: PUCPress, 2016.

SALAMANCA. **Declaração Mundial e Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. 1994. Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63- 83, jul. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 19 setembro. 2019.

SANTANA, S.A.S. **Educação Inclusiva no Brasil: Trajetória e impasses na Legislação**. Faculdade São Luiz de Franca. Trabalho de Conclusão de Curso. 2016

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec/Edusp, [1996] 2006.

SARLET, I. W.; FIGUEIREDO, M. F. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. **Revista de doutrina da 4ª região**, Porto Alegre (RS), 24.ed. julho. 2008. Disponível em<http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/index.htm?http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao024/ingo_mariana.html>. Acesso em 29 setembro. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

ANEXO I

Questionamento Inclusão escolar - TCC

1. Em qual instituição de ensino cursou a graduação?

Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA)

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Universidade Estadual do Oeste do Parana (UNIOESTE) - Campus Francisco Beltrão

Universidade Estadual do Oeste do Parana (UNIOESTE) - Campus Marechal Cândido Rondon

Universidade Federal do Paraná (UFPR) Campus Curitiba

Universidade Federal do Paraná (UFPR) Campus Matinhos

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) EAD- Curso a Distância

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Campus Guarapuava

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Campus Irati

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Campo Mourão

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranavaí

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus União da Vitória

Outro:

2. Em qual ano conclui?

3. Possui pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, etc) ou PDE?

Sim

Não

4. Se sim, qual o curso e o ano da conclusão?

5. Você tem ou teve em alguma de suas turmas, estudantes com necessidade especial?

Sim

Não

6. Você teve ou teria dificuldades para atender estudantes com necessidades especiais?

Sim

Não

7. Se sim, você acredita que a atenção dada ao estudante com necessidade especial pode prejudicar o desenvolvimento dos demais alunos?

Sim

Não

8. No seu entendimento, a atenção direcionada aos estudantes com deficiência em classe comum é suficiente para que ele tenha suas necessidades cognitivas atendidas? *

Sim

Não

9. Você acha que as estratégias de ensino direcionadas única e exclusivamente para atender os estudantes com necessidades especiais é suficiente para que os mesmos se sintam incluídos?

Sim

Não

10. Você acha que as atividades que você aplica nas suas aulas são apropriadas para promover a educação inclusiva, atendendo em particular, estudantes com necessidades especiais?

Sim

Não

11. As estratégias de ensino utilizadas em sala para estudantes do ensino regular podem ser as mesmas para aqueles que apresentam algum tipo de necessidade especial?

Sim

Não

12. Com base em suas estratégias de ensino, você acredita que o estudante com

necessidade especial ou pertencente a outros grupos da educação inclusiva, pode ser considerado incluso de forma qualitativa?

Sim

Não

13. Você se considera apto em termos de formação pedagógica para atender estudantes com diferentes necessidades inclusivas?

Sim

Não

14. Em se tratando das necessidades especiais, você consegue em suas turmas atuais avaliar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes?

Sim

Não

15. Você concorda que o instrumento avaliativo deve ser adaptado segundo a necessidade apresentada pelo estudante?

Sim

Não

16. Se a resposta anterior for sim, você sente dificuldade em adaptar os instrumentos avaliativos para atender as necessidades especiais de seus estudantes?

Sim

Não

17. Você acha que sua trajetória profissional é suficiente para que você atue no processo de inclusão educacional?

Sim

Não

18. Levando em consideração a sua turma atual, quantos estudantes são caso de inclusão? E quais tipos?

19. Você considera que durante sua graduação, o tema da inclusão foi abordado de forma satisfatória? .

Muito satisfatória

Satisfatória

Pouco satisfatória
Nada Satisfatória