

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANALYSIS OF INITIAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO ACT IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Bruna Hart Ulsenheimer¹
Aline Keryn Pin²

Resumo: Recentemente as universidades brasileiras tiveram que realizar reformas curriculares em seus cursos de licenciatura, em virtude do Decreto nº 5.626/2005, para capacitar os futuros professores a trabalhar com alunos surdos. Neste contexto, este trabalho buscou investigar como está ocorrendo a formação inicial de futuros professores para trabalhar com alunos surdos, inclusos no ensino regular. Para viabilizar o alcance do objetivo proposto, foi desenvolvido um questionário e aplicado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, Ciências da Computação e Ciências Exatas, em dois campi de Universidades Federais do Paraná: UTFPR e UFPR. Com as análises dos dados verificou-se um pequeno avanço na preparação dos futuros professores para atuar na inclusão escolar. Contudo, os universitários ainda não se sentem preparados para trabalhar com alunos de inclusão, o que sugere uma reflexão tanto dos currículos quanto da forma com que o processo de inclusão é abordado na formação inicial. Desse modo, acreditamos que os licenciados se sentirão mais preparados para atuar não só com alunos atendidos pela Educação Especial como também com a diversidade educacional, cada vez mais presente.

Palavras-chave: Universitários. Educação Especial. Libras.

Abstract: Recently Brazilian universities had to perform curricular changes in their licentiate courses due to the Decree 5.626/2005, in order to prepare future teachers to work with deaf students. In this context, this work investigated how is the initial education of future teachers taking place regarding the work with deaf students included in regular education. To achieve this goal, a questionnaire was developed and applied to undergraduate students of Mathematics, Biological Sciences, Computer Science and Exact Sciences courses in two campuses of Federal Universities of Paraná: UTFPR and UFPR. From the analyzed data, a small progress was detected in preparing future teachers to work in school inclusion. However, undergraduate students still do not feel ready to work with inclusion students, which suggests a reflection of both the academic curriculums and the way in which the inclusion process is covered in the initial education. Therefore, this reflection can contribute for graduates to feel more prepared to work not only with students assisted by Special Education, but also with the educational diversity which is increasingly present.

Keywords: Undergraduate students. Special Education. Libras.

1 Mestre em Biociências e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como técnica administrativa em educação na Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina. <http://lattes.cnpq.br/0777643613522368>. E-mail: bh.ulsenheimer@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como Docente do Magistério Superior e Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Toledo. <http://lattes.cnpq.br/2983070806289495>. E-mail: alinepin@professores.utfpr.edu.br

Introdução

Atualmente, a profissão de professor não está mais ligada à concepção de que o docente é um mero transmissor de conhecimentos (IMBERNÓN, 2011). De acordo com Masetto (2008), o professor deve ser o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, apresentando e tratando os conteúdos de forma que o ajude a coletar as informações, bem como relacioná-las, organizá-las e debatê-las com outras pessoas para que o aprendiz consiga compreender a realidade humana e social.

Neste contexto, quando ocorrem situações em que o professor da escola regular precisa ensinar a alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), pesquisadores relatam que a maioria dos professores está despreparada (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012) ou então, não se sente preparada para atendê-los (BASSO, 2015). Isso acontece porque a preocupação com a formação dos professores para lidar com tais alunos é recente, pois até então a proposta educacional para estes alunos privilegiava ambientes segregados, como escolas ou classes especiais que exigiam professores especializados em Educação Especial (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012).

O debate sobre a Educação Inclusiva tornou-se conhecido no Brasil em meados da década de 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre NEEs: Acesso e Qualidade, juntamente com a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação para as NEEs (UNESCO, 1994). Tais documentos convocam os Estados a garantir que a educação das pessoas com NEEs seja parte integrante do sistema regular de ensino. Assim, o Brasil ao tornar-se signatário das Declarações da Unesco (1990, 1994) se compromete a proporcionar a educação a todos os brasileiros a partir de escolas inclusivas (SILVA; LODI; BARBIERI, 2015). Em virtude disso, houve um aumento expressivo do número de alunos com NEEs matriculados na rede regular pública (BRASIL, 2017) e assim, todos os professores passaram a atender estes alunos, fato que vem suscitando estudos sobre como favorecer a preparação deles para tal tarefa (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012).

Segundo a Deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE), do estado do Paraná, a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a crianças e jovens, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Sendo assim, essa terminologia pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar (CEE, 2003).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de: deficiências intelectual, física/neuromotora, visual e auditiva; transtornos globais do desenvolvimento; e superdotação/altas habilidades.

A inclusão de alunos com NEEs em sala de aula comum é positiva para todos os envolvidos neste processo. O aluno sem deficiência aprende que a diferença é algo presente na sociedade e ao auxiliar o colega com deficiência, poderá compreender melhor o conteúdo que está sendo ensinado. O aluno com deficiência, por sua vez, tem a possibilidade de se socializar com outros alunos e ter acesso ao conteúdo escolar. O professor poderá aprender a trabalhar com a diversidade da sala de aula com o auxílio de outros profissionais da educação como o intérprete, professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, pedagogos, entre outros (BASSO, 2015). Entretanto, neste cenário, estudos como o de Rossi (2010), apontam que os alunos inclusos encontram-se prejudicados pelo despreparo dos professores e pelas formas de atendimento no sistema educacional não serem de acordo as suas necessidades.

A ideia de inserir alunos com NEEs em escolas regulares já existia anteriormente a proposta de inclusão escolar, porém com uma proposta de integração escolar. Nesta concepção, o aluno precisava adaptar-se à escola, não havendo nenhuma perspectiva de que a escola precisaria mudar para acomodar a diversidade dos alunos. Desse modo, a integração acabou contribuindo para a segregação, já que o foco estava no aluno e na sua deficiência, e não em mudanças no sistema escolar para receber tais alunos. Com a proposta de inclusão escolar, que pressupõe mudanças nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de atender os estudantes, não é mais o aluno que deve se adaptar a escola, e sim a escola que deve buscar meios de contemplar a diversidade dos estudantes (MITTLER, 2003).

Assim, para atender aos alunos com NEEs na rede regular de ensino são necessárias mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões, respeitando e considerando as particularidades de cada aluno (PRIETO, 2006). Nesta perspectiva, a proposta para a educação precisa afastar-se daquela em que se ensina tudo a todos da mesma forma, com os mesmos objetivos e métodos avaliativos, passando a requerer propostas de trabalhos diversificados (SILVA; LODI; BARBIERI, 2015).

Em virtude disso, o Conselho Nacional de Educação criou em 2002 a Resolução CNE/CP nº1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, definindo em seu Art. nº 6, que o projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes devem considerar: § 3º : II – “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (p. 3), ou seja, que o ensino superior deve preparar os professores na formação acadêmica inicial para atender alunos com NEEs.

No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade para formar professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. Em 2005, o Decreto nº 5.626, no Art. 3º, estabeleceu a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005). Desde então, as Instituições de Ensino Superior precisam realizar reformas curriculares para atender a essa exigência legal (CRUZ; GLAT, 2014). A partir dessa realidade surge o seguinte questionamento: os cursos de licenciatura estão preparando, de modo realmente efetivo, os futuros professores para trabalhar com a inclusão de alunos surdos que apresentam a Língua de Sinais como sua primeira língua e o Português escrito como sua segunda língua?

É preciso ressaltar que, para a Educação de surdos, além dos conhecimentos sobre a Língua de Sinais e uma metodologia diferenciada do professor regente, conforme relatamos anteriormente, se faz necessário também a presença do Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula. A Lei nº 12.319 de 2010 regulamenta esta profissão trazendo como competência deste profissional, a tradução da interpretação de forma simultânea ou consecutiva do Português-Libras e Libras-Português (BRASIL, 2010).

Para refletirmos sobre os conhecimentos adquiridos pelos graduandos nos cursos de licenciatura, no que diz respeito ao processo educacional de estudantes surdos, aplicamos um questionário, baseado em Pereira e Rizzatti (2015), abordando temas como a Língua de Sinais, Educação de Surdos e Matriz Curricular do curso com abordagem para a Educação Especial. Dessa maneira, buscamos investigar como está ocorrendo a formação inicial, no contexto da Educação Inclusiva, de universitários dos cursos de licenciatura em duas universidades federais do estado do Paraná.

Metodologia

Participaram desta pesquisa 67 alunos matriculados em cursos de licenciatura de duas universidades do estado do Paraná: Universidade Tecnológica do Estado do Paraná (UTFPR) – Campus Toledo e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Palotina. Foram selecionados apenas os cursos de licenciatura que estas duas universidades possuíam. A coleta de informações decorreu da aplicação de um questionário aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Matemática, em Ciências Biológicas, em Ciências da Computação e em Ciências Exatas, a qual inclui os cursos de física, química e matemática. O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2019, durante uma aula das turmas, após autorização do professor responsável. Participaram deste estudo somente os alunos que espontaneamente optaram por responder ao questionário naquele momento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para investigar se os acadêmicos se sentiam preparados para trabalhar com alunos com NEEs, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, o questionário foi estruturado com 17 questões fechadas (Tabela 1) e a análise dos dados foi realizada por meio da tabulação dos resultados. Nossos resultados foram comparados com estudo semelhante, relatado anteriormente por Pereira e Rizzatti (2015).

No decorrer da pesquisa foram realizadas constantes revisões bibliográficas sobre o assunto a fim de fundamentar a pesquisa e discutir os resultados. Também analisamos o Projeto Pedagógico dos quatro cursos de licenciatura que fizeram parte desta pesquisa com o objetivo de conhecer melhor a estrutura dos cursos bem como as disciplinas que apresentaram sobre inclusão.

Resultados e Discussões

Ao analisar os resultados obtidos através dos questionários respondidos pelos universitários observa-se que a maioria dos graduandos (89%) quer seguir a carreira da docência e, de acordo com os dados, o que parece é que estes futuros professores se sentem pouco preparados para trabalhar com alunos de inclusão (Tabela 1).

A inserção de conteúdos ligados à Educação Especial nos cursos de graduação tem como objetivo possibilitar que os professores formados estejam aptos para exercer suas funções ao trabalharem com alunos com deficiência (PcDs) inseridos no ensino regular (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012). Através dos questionários, percebe-se que a maioria dos alunos (91%) tem conhecimento acerca desta realidade por achar que os alunos surdos devem estudar na escola regular, mas não sabem como ocorre o processo de inclusão nesses ambientes (67%) e não se sentem preparados para ministrar aulas para

alunos com NEEs (97%) (Tabela 1). Dessa maneira, parece que o modo como estão sendo ofertadas as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva não está sendo eficiente para que os acadêmicos adquiram conhecimentos acerca de como estabelecer estratégias, materiais e métodos que auxiliem os alunos surdos no processo de aprendizagem.

Tabela 1 - Respostas dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências da Computação e Matemática de Universidades Federais e Tecnológicas do Estadual do Paraná.

1. Sexo: Masculino (24); Feminino (43).		
2. Idade: Entre 19 e 41 anos.		
3. Cursos: Ciências Biológicas - UFPR (30%); Ciências Exatas - UFPR (46%); Ciências da Computação - UFPR (6%); Matemática - UTFPR (18%).		
4. Você quer ser professor?	Sim (89%)	Não (10%)
5. Você acha que alunos surdos também devem estudar em escola regular?	Sim (91%)	Não (9%)
6. Você está preparado para ministrar aula para alunos surdos?	Sim (3%)	Não (97%)
7. Você tem conhecimento de como está ocorrendo a inclusão nas escolas?	Sim (33%)	Não (67%)
8. Você convive ou conviveu com pessoas surdas?	Sim (48%)	Não (52%)
9. Você acha que seu curso lhe garantiu uma capacitação para trabalhar com alunos com necessidades especiais?	Sim (34%)	Não (66%)
10. Você acha que foi suficiente a carga horária do seu curso para aprender a comunicação básica com surdos?	Sim (18%)	Não (82%)
11. Você já fez curso de capacitação em educação inclusiva?	Sim (18%)	Não (82%)
12. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?	Sim (94%)	Não (6%)
13. Você entende LIBRAS?	Sim (31%)	Não (69%)
14. Você conhece as leis que garantem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) em sala de aula regular?	Sim (37%)	Não (63%)
15. Você gostaria que seu curso ofertasse disciplinas sobre educação inclusiva que o preparasse para trabalhar com os alunos com NEEs?	Sim (95%)	Não (1%)
16. Você acha que a presença do professor intérprete de línguas é essencial dentro da sala de aula regular?	Sim (97%)	Não (3%)
17. Quais recursos você utilizaria para ministrar aulas para alunos surdos em sala de aula? Aula expositiva (48%); Aula experimental (73%); Uso de data show (67%); Imagens e vídeos (64%).		

Fonte: Autoria própria, baseado em Pereira e Rizzatti (2015).

A fim de termos mais elementos para a análise dos dados, investigamos a matriz curricular de cada um dos cursos de licenciatura pesquisados neste trabalho (Tabela 2). Ao analisar a resolução que fixa o currículo pleno do curso de licenciatura em Ciências Biológicas observa-se que as disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva e Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras estão dispostas dentro do núcleo de conteúdos obrigatório, sendo ofertadas com carga horária de 30 e 60 horas,

respectivamente (CEPE, 2013). O currículo pleno para a licenciatura em Ciências Exatas aborda apenas a disciplina de Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras dentro do núcleo de conteúdos básicos para os cursos de Matemática, Física e Química, apresentando carga horária de 36 horas (CEPE, 2018). Do mesmo modo, o currículo pleno para a licenciatura em Ciências da Computação aborda como obrigatória a disciplina de Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária de 36 horas (CEPE, 2015). Já a estrutura curricular do curso de licenciatura em Matemática aborda as disciplinas de Libras 1, Libras 2 e Educação para Inclusão Matemática como disciplinas obrigatórias, todas com carga horária de 36 horas (COGEP, 2017).

Tabela 2 – Disciplinas ligadas à Educação Especial presentes na matriz curricular dos cursos de licenciatura da UFPR – Setor Palotina e UTFPR – Campus .

Cursos	Disciplinas	Carga horária	Classificação	Resolução
Ciências Biológicas	Fundamentos da Educação Inclusiva	30h	Obrigatória	Resolução nº 31/2013 – CEPE
	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	60h	Obrigatória	CEPE
	Libras Básica	36h	Optativa	
Ciências da Computação	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	36h	Obrigatória	Resolução nº 71/15 – CEPE
	Educação Inclusiva	36h	Optativa	
Ciências Exatas	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	36h	Obrigatória	Resolução nº 109/18 – CEPE
	Educação para Inclusão Matemática	36h	Obrigatória	Deliberação nº 090/17 –
Matemática	Libras 1	36h	Obrigatória	COGEP
	Libras 2	36h	Obrigatória	

Ao analisarmos as respostas das questões 9 e 10 dos cursos separadamente (Tabela 3) e compararmos com sua matriz curricular (Tabela 2), observamos que os cursos de Ciências da Computação e Ciências Exatas, que apresentam menor carga horária de disciplinas obrigatórias ligadas à Educação Especial, manifestam os maiores percentuais de alunos que acreditam que a carga horária não foi suficiente para aprender a Libras (100% e 94% respectivamente). Por outro lado, os cursos de Ciências Biológicas e Matemática, que apresentam maior carga horária de disciplinas obrigatórias ligadas à Educação Especial, manifestam resultados mais divididos quando comparados com os cursos de Ciências da Computação e Ciências Exatas, no que se refere a carga horária não ser suficiente para aprender a Libras (75% e 58% respectivamente). Já quando comparamos as respostas dos alunos sobre o curso garantir capacitação para trabalhar com alunos com NEEs, os percentuais negativos dos cursos de Ciências Biológicas e Matemática (50% e 67%, respectivamente) foram semelhantes aos observados nos cursos de Ciências da Computação e Ciências Exatas (50% e 77%, respectivamente).

Tabela 3 – Análise das respostas referente as questões 9 e 10 do questionário de acordo com os cursos de licenciatura com maior ou menor carga horária de disciplinas ligadas à educação especial.

Questionário	Ciências Biológicas	Ciências da Computação	Ciências Exatas	Matemática
9 - O curso garantiu uma capacitação para trabalhar com alunos com NEEs?	Sim (50%) Não (50%)	Sim (50%) Não (50%)	Sim (23%) Não (77%)	Sim (33%) Não (67%)
10 - A carga horária foi suficiente para aprender a comunicação básica com surdos?	Sim (20%) Não (75%)*	Sim (0%) Não (100%)**	Sim (6%) Não (94%)**	Sim (42%) Não (58%)*

* Comparação entre cursos com maior carga horária de disciplinas ligadas à Educação Especial.

** Comparação entre cursos com menor carga horária de disciplinas ligadas à Educação Especial.

A Libras, ao ser reconhecida como disciplina obrigatória no ensino superior, tende a possibilitar o desenvolvimento linguístico, intelectual e social de seus usuários. Desse modo, a inserção social do surdo ocorrerá de modo mais fácil já que, este passará a exercer sua cidadania participando ativamente e conscientemente no meio social, sendo sua Língua materna respeitada e assimilada pela sociedade (ROSSI, 2010). Nesta análise, o que se percebe é que a carga horária dispensada a essa disciplina talvez não seja suficiente para termos uma excelência na aprendizagem da língua, pois observamos que apenas 31% dos universitários realmente entendem a Libras (Tabela 1). No entanto, autores relatam que não adianta aumentar a carga horária de disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva se ainda houver a fragmentação curricular e o isolamento das disciplinas (CRUZ; GLAT, 2014).

De acordo com o levantamento feito, as disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva estão classificadas como obrigatórias somente para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Matemática. Os cursos de licenciatura em Computação e em Ciências Exatas apresentam esta disciplina na grade curricular como matéria optativa, com carga horária de 36 horas. Oliveira (2012) afirma que a educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica comum do educador, já que quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com NEEs. Além disso, sabe-se que é necessário um número mínimo de alunos matriculados em disciplinas optativas para que elas sejam ofertadas naquele semestre. Sendo assim, parece que existem universitários que ainda estão se formando sem ter realizado alguma disciplina na área da Educação Inclusiva. Pedrosa et al., (2013) afirmam que a falta de conhecimentos específicos, que auxiliem o professor no processo de ensino aprendizagem de alunos com diferenças na aprendizagem, acaba prejudicando os estudantes que precisam dessas novas intervenções.

No entanto, ao comparar nossos resultados aos de outros pesquisadores percebe-se que a formação inicial dos futuros professores está, aos poucos, apresentando melhoras em relação à situação em questão. Pereira e Rizzatti (2015) investigaram anteriormente esse assunto com acadêmicos dos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química, constatando que os universitários não estão preparados para trabalhar com alunos com NEEs, evidenciando a falta de capacitação na formação inicial. Ao comparar nossos resultados com os de Pereira e Rizzatti (2015), observamos que atualmente há maior porcentual (48%) de universitários que tem convívio social com pessoas surdas quando comparado ao resultado relatado (18%) por Pereira e Rizzatti (2015). Isso nos leva a crer que está havendo um aumento gradativo da inserção social do surdo em nossa sociedade atual.

Em nosso trabalho foi observado maior porcentual de universitários que conhecem Libras (94%), que entendem Libras (31%) e que conhecem as leis de inclusão de alunos com NEEs (37%) quando comparado aos resultados apresentados por Pereira e Rizzatti (2015), de 10%, 10% e 16%, respectivamente. Entretanto, observamos que a maioria dos universitários, cerca de 82%, não realizou curso de capacitação externo às disciplinas ofertadas na graduação, em educação inclusiva e 82% dos graduandos também dizem que a carga horária ofertada pelo seu curso não foi suficiente para aprender a comunicação básica dos surdos, resultados semelhantes (99% e 100%, respectivamente) aos apresentados por Pereira e Rizzatti (2015).

Nossa análise também evidencia que mesmo adquirindo os conhecimentos básicos da Libras, a maioria dos alunos (97%) compreende que a presença do professor intérprete de Língua de Sinais é essencial dentro da sala de aula no ensino regular. Este profissional interpreta e traduz a mensagem de uma língua para outra de forma precisa, intermediando a interação comunicativa entre o surdo e o ouvinte. Dentro da sala de aula, esse profissional precisa ser capaz de formular todas as informações que estão sendo discutidas no conteúdo ministrado pelo professor (em língua portuguesa) para a língua brasileira de sinais (MARCON, 2012). Conforme previsto na Lei nº 12.319 de 2010, que regulamente a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, o Art. 6º confere atribuição de: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Além disso, quando se analisa as opções de múltipla escolha podendo selecionar mais de uma alternativa, sobre os recursos que os universitários utilizariam para ministrar aulas para alunos surdos e se compara com os resultados de Pereira e Rizzatti (2015), percebe-se que atualmente os acadêmicos apresentam maior conhecimento para desenvolver estratégias apropriadas para a aprendizagem de estudantes surdos. Neste trabalho, 48% dos graduandos optaram por aulas expositivas, 73% por aula experimental, 67% pelo uso de data show e 64% optaram por usar imagens e vídeos, ao passo que o resultado apresentado por Pereira e Rizzatti (2015) evidencia dados como 57%, 14%, 23% e 0,6% respectivamente.

A utilização de materiais didáticos bilíngues Português/Libras ainda é escassa em nosso país (GALASSO et al., 2018) e, por esse motivo, o professor no ensino regular precisa adequar as suas metodologias na tentativa de explicar a seus alunos surdos o significado dos conceitos que ele está ensinando. Tendo em vista que o aluno surdo é altamente visual, o professor deve adotar práticas pedagógicas embasadas na experiência visual (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018), utilizando em suas aulas diversos recursos como, por exemplo, imagens, jogos, vídeos, demonstrações, recursos tecnológicos como, data show, slides, computador e a televisão. Neste contexto, ao analisarmos separadamente os cursos no que diz respeito aos recursos que os graduandos utilizariam para ministrar suas aulas para alunos surdos (Tabela 4), observamos percentuais mais altos nos cursos com maior carga horária de disciplinas obrigatórias ligadas à Educação Especial. Isso nos sugere que estes alunos obtiveram melhor êxito na ampliação de seus conhecimentos, sobre como e quais ferramentas utilizar para alcançar a aprendizagem de forma mais significativa, pautados em uma concepção de educação que atenda as necessidades dos alunos surdos.

Tabela 4 – Análise dos recursos utilizados pelos graduandos inseridos em diferentes cursos de licenciatura.

Recursos para as aulas	Ciências Biológicas	Ciências da Computação	Ciências Exatas	Matemática
Aula expositiva	45%	25%	52%	58%
Aula experimental	70%*	50%	77%*	67%*
Uso de data show	65% *	25%	71%*	83%*
Uso de imagem e vídeo	80%*	75%*	55%	67%*

* Percentuais mais altos.

Assim, as observações relatadas anteriormente nos levam a crer que parece haver um pequeno avanço em relação à formação inicial dos professores para atuar na inclusão escolar, no entanto são necessários mais trabalhos que confirmem estes resultados. Mesmo assim, fica evidente que ainda é preciso repensar sobre alguns aspectos, em relação às disciplinas da educação especial, presentes nos currículos de formação inicial de professores para conseguirmos obter com excelência a aprendizagem desta área pelos acadêmicos.

Conclusão

Embora sejam recentes as leis que garantem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as reflexões realizadas neste trabalho nos mostram que já houve um pequeno avanço em relação à formação inicial dos professores para atuar no processo de inclusão escolar. Podemos perceber em relação a pesquisa realizada por Pereira e Rizzatti (2015), um maior conhecimento por parte dos universitários sobre questões relacionadas a inclusão, como e quais recursos devem ser utilizados para garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade, ou seja, as discussões estão se ampliando de modo a tornar o processo de inclusão cada vez mais adequado às necessidades dos alunos com NEEs. Porém, como mostra a própria devolutiva dos universitários, ainda faltam elementos que precisam ser trabalhados para sua formação, que lhes propiciem conhecimentos necessários para transformar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEEs em uma real inclusão. E para isso, talvez ainda seja preciso readequar os currículos dos cursos de licenciatura para preparar efetivamente os futuros professores a trabalhar com a inclusão de alunos surdos inseridos no ensino regular.

Referências

- BASSO, S. P. Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2015. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru - SP, 2015. Disponível em: <
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135946/000859076.pdf?sequence=1>
>. Acesso em: 15 Ago. 2019.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 22 Out. 2020.

BRASIL. INEP. Censo Escolar 2016 - Novas Estatísticas. Educação Especial, p.15, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

BRASIL. Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n.º 02/03. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, 2003. Disponível em:<
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf)>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

CEPE - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 31/2013 – CEPE. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, do Setor Palotina, da Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em:<<http://www.palotina.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/12/Res-31-13-CEPE-Ci%C3%A2ncias-Biol%C3%B3gicas-Licenciatura-Palotina.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

CEPE - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 71/15 – CEPE. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Computação do Setor Palotina, 2015.

CEPE - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 109/18 – CEPE. Fixa o Currículo Pleno do Curso da Segunda Licenciatura do em Ciências Exatas do Setor Palotina da Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em:<http://www.lce.ufpr.br/wp-content/themes/Fecitec2015/uploads/2019/ResolucaoPPC_0918CEPE.pdf>. Acesso em: 20 Set. 2019.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

COGEP - COORDENAÇÃO DE GESTÃO DE PESSOAS. Deliberação nº 090/17. Aprova a Proposta de ajuste na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Toledo, 2017.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 Ago. 2019.

GALASSO, B.J.B.; LOPEZ, M.R.S.; SEVERINO, R. M.; LIMA, R.G.; TEIXEIRA, D.E. Processode Produçãode Materiais didáticos Bilínguesdo institutonacionalde educaçãode surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24, n.1, p.59-72, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0059.pdf>>. Acesso em: 22 Out. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6001/5728>>. Acesso em: 09 Ago. 2019.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO J. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos**. São Carlos:EdUSFCar, 2018.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>>. Acesso em: 14 Out. 2020.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 133–173.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade para formar professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012. Disponível em: <<http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/271/263>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

PEDROSA, V. S. et al. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **R. Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 106-115, 2013. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3703/2599>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

PEREIRA, G. A.; RIZZATTI, I. M. A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia: São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1556-1.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.31 – 73.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v.13, n. 15, p. 71-85, 2010.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/ntsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24255/17234>>. Acesso em: 09 Ago. 2019.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp, 2015. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c89e/df33d456de332fe32d3d7ba62257ee190512.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.