



Universidade de Brasília

**FACULDADE UnB PLANALTINA
CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS**

**O IMPACTO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NA ATUAÇÃO
DE EGRESSOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Autora: Aline Lorena de Sousa Lima

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Eugênia Caixeta

Planaltina - DF

Julho/2018



Universidade de Brasília

**FACULDADE UnB PLANALTINA
CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS**

O IMPACTO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NA ATUAÇÃO DE EGRESSOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Autora: Aline Lorena de Sousa Lima
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Eugênia Caixeta**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciada do Curso de Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Juliana Eugênia Caixeta.

Planaltina - DF

Julho/2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família: ao meu esposo, Renato, por ter sempre me incentivado a continuar, por ouvir minhas angústias e lamentações e, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, nunca permitir que eu desistisse dessa jornada. Agradeço também a minha mãe, Aldeiza, e minha vó, Divina, por formarem uma forte rede de apoio nesses últimos 5 anos, sempre se disponibilizando a cuidar do Matteo para que eu pudesse aqui chegar. Agradeço o meu pai, Francisco, que sempre me ajudou do jeito que podia, nunca me negando favores e me levando a FUP quase todos os dias. E a todos os demais membros da minha família que não foram aqui citados, mas, de alguma forma, contribuíram para a concretização desse sonho.

Sou muito grata à professora doutora Juliana Eugênia Caixeta, que surgiu como uma fada na minha na vida acadêmica, possibilitando-me inúmeras oportunidades de aprendizagem e vivências durante meu tempo no projeto de extensão, além de auxiliar na minha descoberta quanto à minha futura profissão. Agradeço a ela, também, todo o auxílio fornecido para a construção desse trabalho: cada conversa e puxão de orelha me trouxeram até aqui, pois, sem isso, esse trabalho não seria finalizado.

Aos meus/minhas colegas de curso, que deixaram os dias menos maçantes e as dificuldades acadêmicas menores, tornando insignificantes as horas de espera entre as aulas e mostrando a força do trabalho coletivo.

E, por último, mas não menos importante, meu obrigada aos/às egressos/as que aceitaram participar desta pesquisa e dedicaram um pouco de tempo para responder meu questionário e responder minhas insistentes mensagens, sempre se mostrando muito receptivos e competentes em suas áreas de atuação.

O IMPACTO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NA ATUAÇÃO DE EGRESSOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aline Lorena de Sousa Lima

Resumo: A inclusão escolar é essencial para a formação de uma sociedade igualitária e com empatia pelo próximo. Para isso, o profissional docente deve estar preparado para realizar mediações e solucionar conflitos a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem favorável a todos os educando com ou sem deficiências e /ou transtornos. Na Faculdade UnB Planaltina, existe o projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão” que tem sido uma opção para essa complementação formativa ainda na graduação. Essa pesquisa foi realizada com metodologia qualitativa com 4 professores egressos do projeto. A coleta de dados foi realizada com questionários semiestruturados e a análise escolhida foi análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontaram que a maioria dos participantes não se sente totalmente preparada para trabalhar a inclusão em sala de aula, pois acredita tem dificuldade para fazer adequações curriculares. Todos concordam que o projeto Educação e Psicologia auxiliou a formação no que se refere à atuação docente em contexto inclusivo, oportunizando vivências e experiências que não aconteceram durante as disciplinas da graduação, entretanto, essa participação não foi suficiente para tornar o processo inclusivo efetivo.

Palavras-chave: Ensino inclusivo, atuação docente, formação docente, projeto de extensão.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo social, cultural, racial e étnico que busca a aproximação de todas as pessoas em um determinado espaço onde todos possam exercer os mesmos direitos e deveres apesar das diferenças presentes. Para este trabalho, será utilizado o conceito de inclusão educacional para pessoas com deficiência e/ou transtornos, sendo a inclusão um instrumento que assegura a formação de um modelo educacional que busque atender todos/as os/as educandos/as, independente das diferenças e dificuldades encontradas (SANTIAGO, 2004). No espaço escolar, a inclusão se relaciona a ofertar a todos as mesmas possibilidades de aprendizagens e interações, fornecendo subsídios para a equidade de todos os/as estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades.

A diversidade de pessoas que compõe a sala de aula desafia o/a professor/a na sua atuação. Por isto, a profissionalização do/a professor/a precisa contemplar contextos formativos teóricos e práticos que permitam o desenvolvimento de competências para a promoção da inclusão (LOPES, 2012), entendendo por competência a capacidade de o/a

profissional lidar com diferenças e proporcionar, por meio do seu conhecimento, um ambiente propenso à inclusão.

Considerando a formação de professores, no Brasil, temos que a capacitação desse/a profissional se dá por meio do curso de licenciatura plena ou pedagogia (BRASIL, 1996). Entretanto, são poucas as matérias que apresentam como lidar com os/as educandos/as com deficiências ou transtornos de modo inclusivo dentro na sala de aula (TASSA; CRUZ, 2006). Ter a disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como obrigatória em todos os cursos de licenciatura e pedagogia (BRASIL, 2002), é um avanço importante, mas não é suficiente, se considerarmos a diversidade de condições de ser e estar no mundo dos/as estudantes numa escola.

Tendo em vista este desfalque, essa pesquisa buscou analisar o impacto que egressos/as do curso de Licenciatura em Ciências Naturais identificam, na sua atuação docente com estudantes com deficiência, no contexto da escola inclusiva, por terem participado do projeto de pesquisa e extensão Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina. Por impacto, entendemos o “efeito de uma ação” (FERREIRA, 2001, p. 374), no caso, a ação de ter participado das atividades do projeto de extensão e pesquisa, enquanto graduandos/as.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de estudar e de prever contextos formativos, na formação inicial do/a professor/a, na universidade, sobre inclusão para que profissionais de licenciatura se sintam melhor capacitados/as para uma atuação inclusiva em sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Inclusão: da definição aos benefícios

O termo inclusão possui diferentes significados para se adequar a cada situação, neste trabalho foi escolhido o seu conceito de inclusão para pessoas com deficiência dentro da educação. Segundo Santiago (2004), a inclusão escolar vai além da integração, do ambiente segregado e do atendimento especializado, não se limitando a criação de leis e decretos, a inclusão é o meio de assegurar a formação de planejamento educacional que atenda a todos sem distinção, caminhando para o ideal de educação para todos.

O processo inclusivo deve acontecer a fim de não permitir que ninguém seja excluído/a ou desrespeitado/a por alguma característica ou peculiaridade, permitindo o livre desenvolvimento de todos/as, independentemente das condições físicas, cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), está destacada que a educação é uma vertente dos direitos humanos. Por ser direito de todos/as, cabe à escola se adaptar, modificando seu funcionamento, para incluir todos/as os/as seus/suas educandos/as de modo amplo, sendo eles/as com deficiência e/ou transtornos ou não.

Segundo os autores Karagiannis, Stainback, W. e Stainback, S. (2008), a educação inclusiva pratica a inserção de todos/as, independente das suas diferenças, acontecendo em salas de aulas que buscam atender todas as necessidades de todos/as os/as estudantes ali presentes.

O ensino inclusivo traz benefícios para todos/as que participam, sejam estudantes ou professores/as. Cada um ganha experiências e conhecimentos. Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988 *apud* KARAGIANNIS; STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 2008) explicam que nas turmas inclusivas, existe a possibilidade de todos/as os/as educandos/as aprenderem uns/umas com os/as outros/as, acontecendo uma grande troca de conhecimentos e cuidados. Essas conquistas influenciam o desenvolvimento de valores necessários para o desenvolvimento de uma comunidade mais inclusiva.

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 388).

Mendes (2006) ainda destaca os benefícios para os/as outros/as estudantes que participam do processo de inclusão, entre eles: a oportunidade de ensinamento sobre as diferenças entre as pessoas, com a finalidade de aceitação dessas diferenças; reconhecimento das suas potencialidades e limitações de cada um/a e, por fim, a mediação da aprendizagem que se enriquece com diferentes recursos didáticos e estratégias mediacionais para viabilizar a educação para todos/as.

2.2. Formação de Professores/as: da Legislação ao Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina

Segundo o artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a formação docente, para a atuação na educação básica, ocorre no nível superior, por meio de cursos de licenciaturas ou pedagogia com graduação plena ou magistério.

O artigo 59 dispõe sobre como ocorrerá a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Entre as vertentes propostas, temos que todo/a professor/a formado/a é capacitado/a para atuar com estudantes com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento em turmas inclusivas e, aos professores/as com especialização adequada, é dada a possibilidade de trabalhar com atendimento educacional especializado, em classes especiais ou salas recursos.

Segundo a professora Nascimento (2009), para que esse atendimento inclusivo aconteça corretamente, é importante que os profissionais educativos sejam orientados para atender as necessidades de cada educando. Ainda para a autora, faz-se necessária a formação contínua desses/as profissionais para a atuação com turmas inclusivas na rede regular de ensino, pois, apenas a graduação ou magistério, não é eficiente para a promoção da inclusão em sala de aula.

Para a formação de futuros/as professores/as, algumas mudanças são necessárias, como a inserção de mais disciplinas que aproximem os futuros docentes das experiências práticas com estudantes com deficiências ou transtornos de modo a propiciar a capacidade deles/as para fazerem adequação curricular, que implica em adaptação de conteúdos, avaliações e recursos. Tais adequações tem o objetivo de construir igualdade no contexto das diferenças.

Atender todas as necessidades dos/as educandos/as incluídos no processo de ensino-aprendizagem exige a mobilização de diferentes recursos profissionais, por isto, Gregoul, Gobbi e Carraro (2013) destacam: “observa-se a necessidade que sejam estabelecidas diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas sobre os conteúdos mínimos a serem oferecidos, de modo que sejam formados professores com habilidades para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula” (p. 313).

Os autores acreditam que as diretrizes estabelecidas para a formação docente pouco detalham sobre a preparação para a inclusão. Em contraponto com esta realidade, eles destacam que é importante que exista uma quantidade de conteúdos mínimos para a

preparação desse/a futuro/a docente: inserção de práticas inclusivas e didática com recursos adaptados para inclusão.

As instituições que oferecem cursos de licenciatura e pedagogia devem articular, com os sistemas de ensino (BRASIL, 2015), estratégias afim de aproximar o/a graduando/a da sua futura profissão, de modo que haja o melhor preparo desses profissionais para atuar em salas de aulas, com mais confiança e competência. Para os autores Marinho-Araujo e Almeida (2016), competência é considerar as capacidades, conhecimentos e experiências, assim como afeto, escolhas e atitudes dos educandos, utilizando isso no meio das mediações e atividades para favorecer o desenvolvimento pessoal e a autonomia do educando.

O artigo 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), aponta que os cursos de licenciatura devem prever disciplinas com temas sobre currículo, didática, avaliação, ensino, sistema educacional e estágios obrigatórios, além do tema educação especial e outros, relevantes para a atuação docente em sala de aula.

O artigo 13º reforça, apresentando exigências que devem ser cumpridas durante a formação docente, tais como as horas totais de cursos, que são 3.200 horas mínimas de efetivo trabalho acadêmico, que será dividido em: 400 horas de estágios supervisionados obrigatórios, 400 horas de práticas, 200 horas de práxis e mínimo de 2.200 horas de dedicação a atividades formativas (BRASIL, 2015).

Além das horas, as exigências do artigo 13º trazem os conteúdos que serão obrigatoriamente ofertados durante a graduação, como conhecimentos específicos da área de estudo junto com seus fundamentos e metodologias, e os conteúdos relacionados à educação, gestão educacional, direitos humanos, diversidades, Libras, educação especial e direitos educacionais de jovens e adolescentes em medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

A publicação da Resolução nº 2, de 2015, do Ministério da Educação, tem provocado movimentos interessantes de professores/as da educação superior, que formam professores/as para a educação básica, no sentido de promover mudanças nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura no sentido de fazer valer as novas Diretrizes para a Licenciatura.

Na Universidade de Brasília, a CIL – Coordenação de Integração dos Cursos de Licenciatura, cujo objetivo é “promover a integração dos cursos de licenciatura da UnB, bem como coordenar ações e projetos que visem à melhoria dos cursos de licenciatura” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2008, Ato do DEG no. 14/2008), tem sido responsável

pela mobilização de coordenadores/as de cursos de licenciatura e seus/suas professores/as para avanços das grades curriculares no que tange à formação de professores/as na UnB. No entanto, até que estas mudanças aconteçam, temos, na Universidade de Brasília, segundo Sampaio (2017), uma disciplina obrigatória que debate temáticas relacionadas ao ensino especial e à educação inclusiva para os cursos de Licenciatura, que é LIBRAS, de 60 horas, conforme Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), e duas disciplinas optativas: O Educando com Necessidades Especiais, de 60 horas, e Ensino de Química na Escola Inclusiva, com 30 horas.

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade de Brasília, contempla, em seu currículo, disciplinas de três áreas do conhecimento: Educação e Linguagens; Ciências da Vida e da Terra e Exatas (UNB, 2013). Entretanto, são poucas as disciplinas, de âmbito obrigatório para a formação, voltadas para o tema inclusão. À exceção da disciplina LIBRAS, que se tornou obrigatória em todos os cursos de licenciatura no país (BRASIL, 2005), e a disciplina de estágio 3, onde existe a possibilidade de realizá-lo na educação especial ou em outro segmento da educação diferenciada, assim como EJA e Escolas Rurais, não há outras disciplinas obrigatórias que buscam apresentar o processo de inclusão para o/a futuro/a professor/a que está sendo formado/a.

Com este currículo, a formação do/a professor/a, para atuar no contexto da escola inclusiva, fica sob responsabilidade do/a docente em formação, que pode buscar conhecimento em disciplinas optativas, cursos complementares ou projetos de extensão, com a finalidade de obter uma melhor formação para a sua futura atuação docente.

2.3. Atuação docente

A atuação docente do/a professor/a deve subsidiar contextos inclusivos e mediar atividades que visam conectar toda a turma. Para tanto, a atuação docente, no que se refere à mediação da aprendizagem, deve considerar as interações em sala de aula, os recursos didáticos, as estratégias de ensino e as possibilidades de avaliação com vistas à identificação do que pode ser feito para que o/a estudante avance ainda mais em sua aprendizagem (ALONSO, 2013).

Para Toledo e Martins (2009), o docente deve se ver como um facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, considerando a singularidade: as histórias e conhecimentos já adquiridos anteriormente, e acreditar que todo esse conhecimento veio de relações sociais, dentro de contextos sociais e culturais, e, assim, trabalhar na mediação de

novos conhecimentos e conceitos, desenvolvendo junto com o educando o processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (2011) desenvolveu a teoria da formação cultural do indivíduo, cujo principal postulado é o desenvolvimento ser influenciado pela cultura em que está inserida, de maneira que a aprendizagem gera transformação. Em decorrência disso, a formação dos processos superiores acontece por meio da sociogênese, ou seja, os fenômenos mentais superiores são aprendidos e se desenvolvem por meio das interações sociais. Como consequência, temos que os processos cognitivos complexos não são formados naturalmente, em decorrência de um suporte biológico. Com isso, é possível dizer que todo ser humano tem capacidade de se desenvolver, desde que esteja inserido social e culturalmente.

A compreensão do desenvolvimento humano, como um processo social, trouxe a possibilidade de Vygotsky (2011) revolucionar a teorização sobre o desenvolvimento atípico, ou seja, o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Para ele, a pessoa com deficiência apresenta dois sintomas: um, orgânico, advindo de algum defeito biológico na constituição da pessoa, e o outro, social, advindo da exclusão vivida pelas pessoas com deficiência. Dessa maneira, ele argumentava que se a pessoa com deficiência não avançava na construção dos processos cognitivos complexos, isso não acontecia por conta do defeito orgânico, mas por conta do defeito social: falta de interação, falta de vivência em sociedade, falta de inserção no mundo cultural. Isso porque, para Vygotsky (2011), os fenômenos mentais superiores dependem da convivência social e de interações intencionalmente organizadas para provocar aprendizagem e não apenas do substrato biológico. Nesse sentido, ele defendeu a Teoria da Compensação, explicando que uma pessoa com deficiência poderia compensar sua falta por meio das interações sociais, por meio da inclusão.

O impacto da Teoria de Vygotsky, na escola, foi significativo, porque sua defesa era de que quando o/a educando/a tem alguma deficiência e/ou transtorno, ele/a precisa ser estimulado o máximo possível no contexto social ao qual pertence, no caso da escola, a sala de aula, o pátio, a biblioteca etc, e em conjunto com seus pares. Essa convivência espontânea ou dirigida pelas atividades pedagógicas geram contextos que permitem o desenvolvimento de habilidade/es que causam a compensação da deficiência. Por exemplo, pessoas cegas, que tem audição e tato altamente apurados, ou pessoas surdas, que dançam apenas com a vibração sonora da música. As compensações auxiliam na superação das restrições da pessoa.

Na sala de aula, durante a prática docente, o conceito de compensação, desenvolvido por Vygotsky (2011), é relevante, pois apresenta o/a educando/a com deficiência e/ou transtorno como alguém com potencialidades a serem desenvolvidas no meio cultural, com restrições a serem compensadas com o auxílio da convivência e mediação do professor e dos colegas.

A inclusão não acontece apenas dentro da sala de aula, também é preciso que a escola participe desse processo, sendo uma instituição voltada para a diversidade. Segundo Silva, Caixeta e Santos (2017): “a escola para a diversidade é aquela que possibilita contextos de aprendizagem, inspirados nos princípios da celebração das diferenças” (p.857). Portanto, aos seus gestores, compete disponibilizar meios e recursos e/ou tecnologia assistiva para a inclusão desses estudantes (MARCHESI; MARTÍN, 1995), assim como incentivar a formação contínua dos professores (SANT’ANA, 2005) e tornar a escola um ambiente inclusivo e não segregado, por meio de projetos transversais e um ambiente acessível a todos.

Segundo Ferro (2013), além da formação acadêmica e metodológica, também é importante o desenvolvimento de algumas características pessoais dos docentes, tais como empatia e comunicação assertiva, comportamentos esses, relacionados a habilidades sociais, que podem facilitar a garantia de sucesso nas atividades docentes desenvolvidas.

O professor de sucesso, na atuação docente inclusiva, é aquele que consegue, apesar de todos os empecilhos impostos pela sociedade e escola, apresentar resultados significativos na aprendizagem do educando, e se preocupa em identificar as necessidades individuais de cada estudante com ou sem deficiência ou transtornos (FERRO, 2013).

2.4. O projeto Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempo de inclusão

O projeto de pesquisa e extensão “Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempo de inclusão”, coordenado pela Prof. Dra. Juliana Eugênia Caixeta, acontece na Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina.

O projeto teve início no ano 2010 com o principal objetivo de “desenvolver competências docentes relacionadas à prática da inclusão na escola, onde quer que esteja essa escola e quaisquer que sejam suas características e as de sua comunidade escolar” (CAIXETA, e cols. 2015, p. 140). Para isso, os/as estudante-pesquisadores/as elaboram e executam mediações em espaços formais, não formais e/ou informais de aprendizagem. Essas

mediações podem ser de carácter contínuo ou como uma ação comunitária de curta duração. Nos projetos interventivos de ação contínua, um grupo de estudantes realiza mediações regulares, geralmente, em escolas ou em instituições que atuam com pessoas em situação de vulnerabilidade social, como são as unidades de atendimento da socioeducação, como Unidades de Internação ou Unidades em Meio Aberto (CAIXETA e cols., 2015) e o Centro de Atendimento à Mulher – CEAM. Já as intervenções de ação comunitária acontecem quando é feito um convite ao projeto, por exemplo, a Feira da Saúde, que ocorreu na Feira de Planaltina DF; Aniversário de Planaltina, que ocorreu no CED 02.

Os projetos de intervenção de ação contínua, em escolas, contam com a orientação de um/a professor/a da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e, com frequência, acontecem em turmas inclusivas com educandos/as com deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento global e/ou altas habilidades, ou em salas de recursos. Os projetos de intervenção na socioeducação contam com a orientação de uma assistente social ou psicóloga, profissionais especialistas vinculadas à Secretaria da Criança, e acontecem em espaços escolhidos pela própria unidade. Os projetos de intervenção no Centro Especializado de Atendimento à Mulher (CEAM) contam com a orientação de uma psicóloga, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, e tem sua implementação no próprio espaço do CEAM.

É importante salientar que, sempre que possível, as pessoas participantes dos projetos de intervenção se fazem presentes em atividades na universidade, na unidade Faculdade UnB Planaltina, por exemplo, em Circuitos Científicos; Colônia de Férias Científica, eventos estes que ocorrem por um determinado período, geralmente nas férias de verão, e busca aproximar a comunidade escolar da universidade, realizando atividades educativas dentro do próprio espaço acadêmico e utilizando da infraestrutura do local para criação de novos contextos, entre outros eventos.

As ações realizadas pelo projeto buscam atender a todos os públicos, independentemente de suas características e em lugares onde as ações comunitárias ou os projetos interventivos possam acontecer. Todas as atividades e projetos desenvolvidos tem como fundamentação a construção de contextos possíveis de inclusão social. Para tanto, pressupostos orientam qualquer atividade do projeto:

Desenvolver competências docentes relacionadas à prática da inclusão na universidade, na escola, onde quer que ela esteja e exerça esta função social de educar na perspectiva de um ser humano mais reflexivo no seu fazer social e profissional, com conhecimento e habilidade para o exercício da cidadania e da ética

em contextos diversos, complexos e fluídos (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016, p. 94).

Esses pressupostos guiam as ações realizadas dentro do projeto, que acontecem em diferentes vertentes, mas sempre com os mesmos objetivos comuns: construir ambientes e contextos inclusivos a fim de garantir o pertencimento individual a um contexto social, gerando possibilidades de interações sociais e desenvolvimento autônomo e cidadão. (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Dentro do projeto já foram desenvolvidas algumas atividades contínuas em parcerias com professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, sendo realizados em turmas exclusivas como no caso do EJA Interventivo, que atende Jovens e Adultos com deficiência e/ou transtornos, salas de recursos com atendimentos de estudantes com altas habilidades e turmas inclusivas. Essas mediações acontecem com propostas que são acolhidas pelos professores parceiros e podem ocorrer de forma contínua como o ENEM Interventivo, que busca aproximar os estudantes do EJA do ingresso no ensino superior por meio de atividades preparatórias para o ENEM, ou como oficinas que acontecem com um objetivo final e são trabalhadas em poucas aulas.

Com isso os graduandos que participam das atividades se aproximam mais da atuação docente e vivenciam experiências de inclusão tendo como suporte um professor capacitado ou habilitado para lidar com educação inclusiva.

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar o impacto da participação no Projeto Educação e Psicologia na atuação docente dos/as antigos/as participantes, a metodologia qualitativa é a melhor opção, por se interessar pela produção de significados no processo de interação entre pesquisadora-participantes (YIN, 2016), auxiliando na busca por melhor compreensão da perspectiva de cada participante entrevistado/a.

A pesquisa qualitativa permite o estudo de todo acontecimento da vida real, permitindo o estudo de significados, opiniões e perspectivas dos/as participantes, inseridos/as em contextos que permitem a explicação de seus comportamentos sociais e humanos (YIN, 2006).

Os/As participantes foram 4 professores/as de Ciências Naturais que participaram, durante sua formação acadêmica, do projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”, na Faculdade UnB Planaltina e que, após a formação,

trabalharam ou trabalham com contextos inclusivos de educandos com deficiência e/ou transtornos. Nenhum atuou, até o momento, em salas de recursos.

Sobre a formação acadêmica complementar, 50% dos/as professores/as estão no mestrado, sendo que um deles já fez pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e quatro cursos de aperfeiçoamento em educação inclusiva.

Quando ao tempo de projeto, todos os participantes atuaram por no mínimo 2 anos e 6 meses, sendo que a maioria atuou por 4 anos ou mais (75%). Nesse período, todos desenvolveram atividades relacionadas a práticas docentes e a pesquisa, além de desenvolver oficinas e atividades diferenciadas para públicos excluídos socialmente. Um dos professores trabalhou na UAMA (Unidade de atendimento em meio aberto), os demais atuaram em redes de ensino, atendendo educandos com deficiência e/ou transtorno e/ou em vulnerabilidade social.

Para a coleta de dados, foi criado um questionário (anexo I) com perguntas sobre a atuação docente e suas experiências com educandos/as com deficiência e/ou transtornos e como a participação no projeto de extensão auxiliou nesse processo.

Para contatar os/as professores egressos/as do projeto, consultamos as listas de contatos, mantidas pela coordenação, onde encontramos os telefones e e-mails. Inicialmente, encaminhamos e-mail, convidando os/as colegas a participarem da pesquisa, em seguida entramos em contato pelo WhatsApp, onde houve melhor retorno. Ao total, foram convidados 11 professores para participarem da pesquisa, mas somente 4 se disponibilizaram a responder o questionário.

O TCLE (anexo II) e o questionário foram encaminhados por e-mail. A identidade dos/as participantes foi preservada e, para a comunicação dos resultados, utilizamos nomes fictícios.

Para a análise dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), pois busca os significados em qualquer processo de comunicação escrita ou verbal, adequando-se às necessidades momentâneas e esquematizando as informações por temas de interesses, que formam categorias.

4 - RESULTADOS

Nessa seção, vamos apresentar os resultados da pesquisa, considerando nosso objetivo e as categorias que foram construídas no processo de análise: 1) Inclusão; 2) Atuação e 3) Formação.

4.1. Inclusão

A categoria inclusão se vincula ao significado ação. Essa ação é direcionada a diferentes públicos e se remete à concretização de estratégias. A figura 1 apresenta uma esquematização das subcategorias que compõem a grande categoria complexa inclusão.

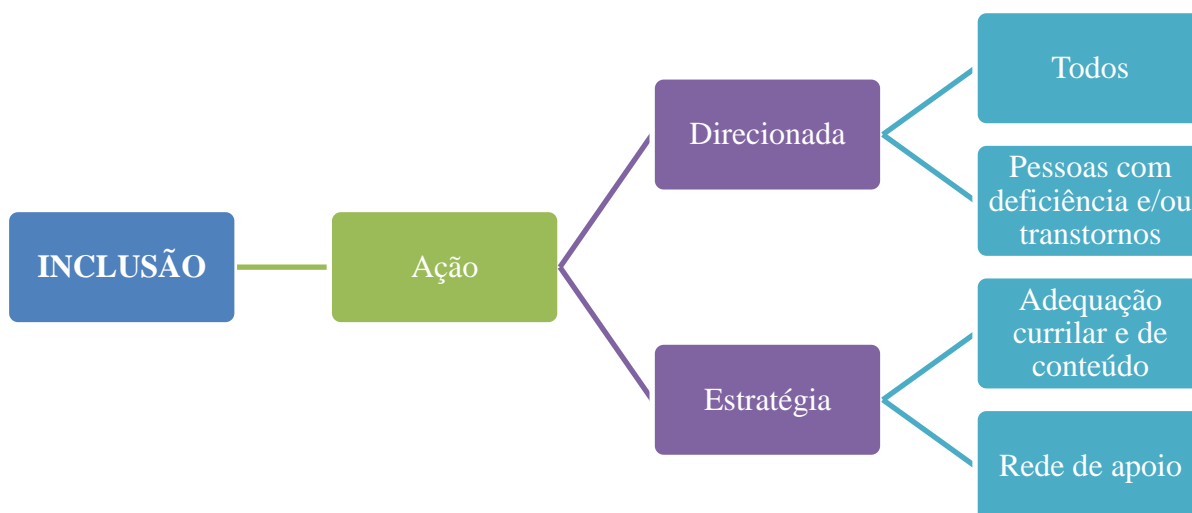


Figura 1: mapa de significados¹ que apresenta as subcategorias resultantes do processo de análise para a categoria complexa inclusão.

Os/As participantes veem a inclusão como a ação de incluir alguém dentro de um espaço. Para 25% dos participantes, as respostas se centraram na inclusão escolar, então, este espaço seria a escola e a sala de aula; 50% cita a inclusão como um processo que deve acontecer na sociedade e os outros 25% não especifica um local onde pode acontecer essa inclusão. Para o professor Lucas inclusão é “*o ato ou efeito, de reunir determinado grupo plural, de forma com que todos os membros pertencentes deste grupo estejam plenamente atendidos em suas especificidades*”, para a professora Natalia “*é um conjunto de medidas que tem como finalidade garantir a igualdade para todos na nossa sociedade*”.

¹ Mapa de significado, pois o esquema foi realizado a partir dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Dentre os participantes, 75% demonstraram acreditar que o processo de inclusão é para todas as pessoas, *“inclusão, no espaço escolar, é proporcionar meios para todos os alunos independentes de suas especificidades”* (professor Jorge), enquanto que 25% acredita que, no espaço escolar, a inclusão é direcionada a pessoas com deficiência e/ou transtornos, *“dentro do contexto da educação inclusiva o termo inclusão está relacionado à inclusão plena e unilateral do estudante com deficiência em um ambiente regular e formal de educação”* (professor Lucas).

Também é citada a necessidade de traçar estratégias para atender os estudantes com deficiência e/ou transtornos. Portanto, a ação para a inclusão envolve a adequação curricular e, de conteúdo que requer a formação de uma rede de apoio com a escola a fim de possibilitar *“livre acesso tanto às oportunidades quanto ao espaço físico da escola”* (Jorge), trazendo a esse educando o sentimento de pertencimento, reconhecendo e respeitando suas especificidades e *“não deixando ninguém de fora”* (Thaís).

4.2. Atuação

A categoria atuação se refere aos significados construídos pelos participantes sobre os desafios e benefícios que a inclusão traz no exercício profissional. A figura 2 apresenta detalhamento de como os significados das subcategorias se relacionam.

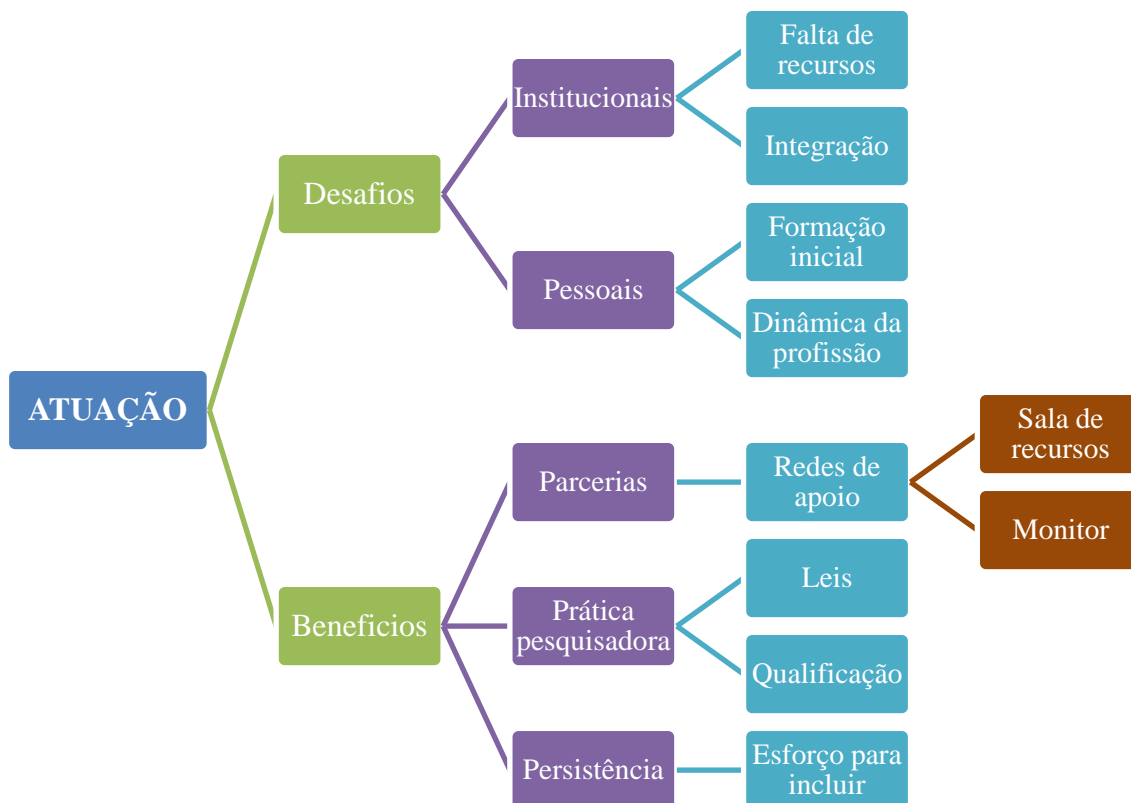


Figura 2: mapa de significados que apresenta as subcategorias resultantes do processo de análise para a categoria complexa atuação.

Todos os participantes trabalharam em salas de ensino regulares inclusivas e tiveram educandos com deficiência e/ou transtornos, por isso, 50% relataram a experiência como desafiadora e ressaltaram os desafios institucionais, que estão relacionados à falta de recursos e de materiais adaptados que tem dificultado a atuação docente de maneira a não garantir o processo inclusivo, mas integratório, onde é o estudante que deve se adaptar à escola e não o contrário (SANCHES; TEODORO, 2006). Nas palavras do professor Jorge: “na prática o que temos é uma integração, onde crianças com transtornos ou deficiências são colocadas em sala de aula sem que a escola se adapte a estas diferenças”.

Como desafio pessoal, os professores relataram as dificuldades com a formação inicial, que não criaram contextos de ensino para que eles aprendessem a adequar currículos e diversificar as estratégias de ensino: “é necessário aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino e efetivamente é necessária uma rede de apoio/trabalho colaborativo que complemente nossa atuação em sala, diante disso configurou-se um trabalho bastante cansativo” (Professora Natália). Com isso, é preciso pesquisar novas estratégias de ensino.

O desafio relativo à dinâmica da profissão está relacionado à rotina do professor de ter que ministrar aulas para várias turmas, com demandas que não são apenas acadêmicas, mas, também, administrativas, como preenchimentos de formulários, como cita o professor Lucas: *“são muitas responsabilidades, relatórios, estudo de casos individuais que nos são delegados, onde por vezes não somos preparados para atuar”*. Ao lecionar sozinho, os professores mencionaram que fica difícil conhecer os alunos e atuar de maneira diversificada para atender as necessidades específicas, oferecendo as mesmas oportunidades de aprendizagem, *“a maioria desses alunos depende de recursos na área da tecnologia assistiva e estratégias diferentes voltadas para suas necessidades e nem sempre é possível”* (professora Natalia).

Quanto à subcategoria benefícios, ao atuar com turmas inclusivas, os professores destacaram o desenvolvimento de competências relacionadas às interações interpessoais na escola e a habilidades pessoais muito importantes para a atuação docente: pesquisar e persistir.

O professor Lucas relatou a experiência como *“mais rica da minha vida”*, por tirá-lo da zona de conforto e exigir dele novas aprendizagens. O professor Jorge relatara a importância de monitor na sala *“quando trabalhei com monitor em sala de aula é de grande ajuda”*, a professora Thaís também citou a o trabalho conjunto com a sala de recurso *“o que existe é um trabalho conjunto entre a sala de recursos e minha atuação”*, para ela cada dia é uma nova aprendizagem dentro de sala e conversar com outros professores ajuda no desenvolvimento de atividades inclusivas.

Quanto à prática pesquisadora, os professores relataram que pesquisam na legislação e na literatura científica informações que sejam úteis e orientadoras de suas ações em sala de aula, *“pesquisar novas metodologias, vê o que os documentos oficiais falavam LDB, BCN e o que poderia contribuir na vida desses estudantes”* (professora Thaís), já o professor Lucas buscou esse conhecimento em cursos de aperfeiçoamento e Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva *“tive que buscar alternativas para que pudesse estar preparado plenamente para atuação neste contexto. Uma das alternativas que busquei foi a formação a nível de pós-graduação”*, para ele continuar estudando o torna um profissional mais qualificado para atuar nesta área.

A persistência foi destacada, por todos os professores, como uma habilidade importante na execução do trabalho em turmas inclusivas: “*persistir e estudar cada caso e aluno*” (Thaís), “*tentar conciliar o trabalho com todos os alunos da turma*” (Jorge).

A persistência se refere ao empenho continuado do professor para encontrar estratégias de ensino, recursos didáticos e adaptações de contextos que consigam mediar os conceitos científicos para todos os alunos no tempo e espaço da sala de aula.

4.3. Formação

A categoria formação engloba a formação inicial da graduação, a formação no projeto de extensão Educação e Psicologia, e a formação continuada. A figura 3 apresenta as subcategorias que compõem a categoria complexa formação.

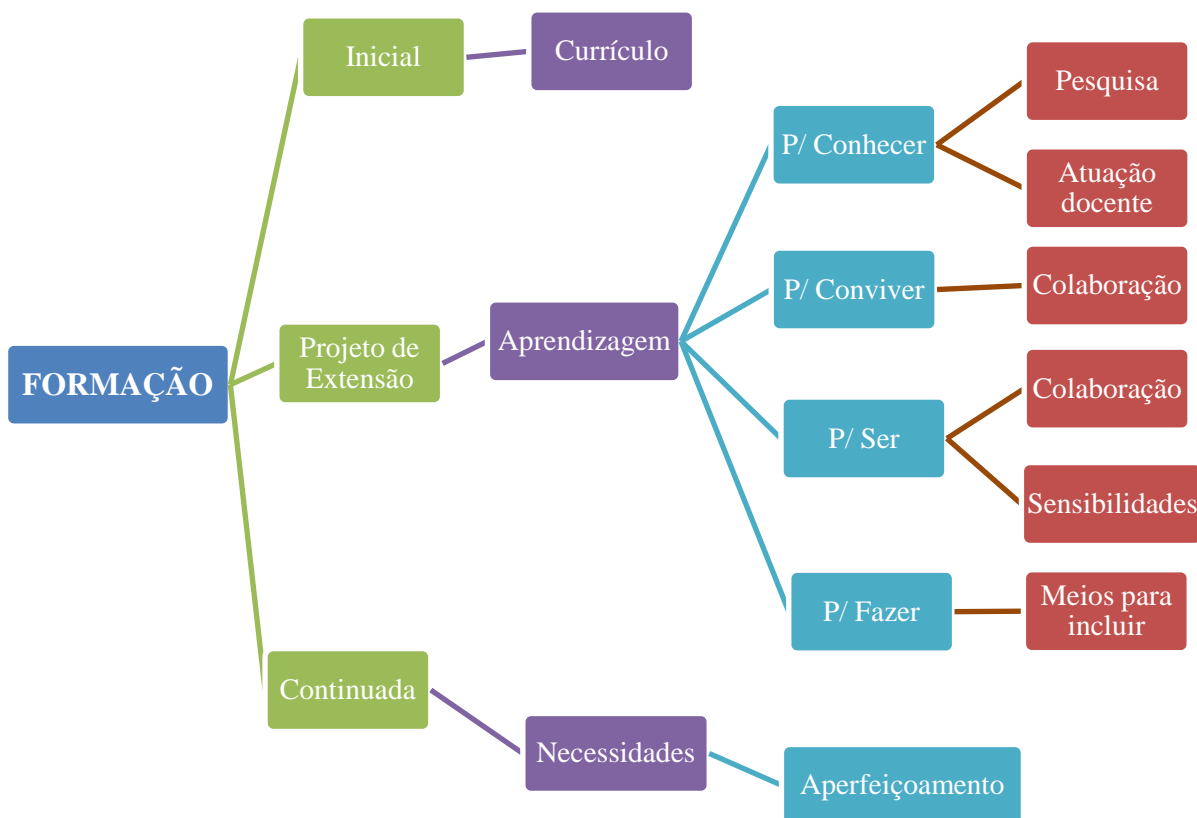


Figura 3: mapa de significados que apresenta as subcategorias resultantes do processo de análise para a categoria complexa formação.

Todos os participantes são formados pela Universidade de Brasília no curso de Licenciatura em Ciências Naturais, porém 75% não acreditam que a graduação teve impacto no preparo para uma atuação inclusiva: *“é um erro o aluno de graduação achar que estará preparado para todas as situações relacionadas à sala de aula”* (Thaís), outro participante contou que *“em disciplinas, como estudante de graduação, não tive preparação alguma que me formasse para atuar no contexto da educação inclusiva”* (Lucas). Para eles, a graduação não foi efetiva para prepará-los para essa atuação, porque não aprenderam procedimentos relevantes para a atuação docente na escola inclusiva como, por exemplo, fazer adequação curricular.

O currículo do curso, até o momento da formatura deles, não previa formação específica no contexto da escola inclusiva.

Quanto à formação pelo projeto “Educação e Psicologia: Mediações em tempo de inclusão”, os professores afirmaram que a participação no projeto auxiliou a formação docente por ter possibilitado experiências de atuação em contextos mais próximos à realidade da profissão professor.

25% dos participantes acharam que a preparação para a atuação docente inclusiva só aconteceu no projeto e 100% reconhecem o impacto das atividades do projeto na formação docente. Para todos os professores participantes, o projeto trabalhou com possibilidades de aprendizagem que vão além da teoria. Para a sistematização dos dados, essas aprendizagens foram relacionadas aos 4 pilares da educação propostos por Delors (2003), que são: aprender para conhecer, aprender para conviver, aprender para ser e aprender para fazer.

Na subcategoria aprender para conhecer, os participantes destacaram a própria atuação docente nas ações do projeto, ainda na graduação, que oportunizou experiências em sala de aula e vivências com professores já graduados *“apesar de no momento da minha formação não ter tido uma formação específica para a atuação no contexto da escola inclusiva, estar presente no seio deste projeto me possibilitou oportunidades de vivências que em outros momentos da graduação não me foram oportunizadas”* (professor Lucas), segundo a professora Thaís: *“com o projeto pude trabalhar com vários públicos, conhecer melhor a vida prática do professor e me aprimorar”*, além das pesquisas realizadas, que resultaram em artigos e capítulos de livros, aliando a prática com teoria.

Na subcategoria aprender para conviver, citaram a percepção sobre a importância da colaboração com outros colegas e professores, a fim de auxílio para a realização das

atividades propostas, *“a maior contribuição do projeto na minha atuação docente foi mostrar que além do esforço empreendido em sala para ensinar toda a turma é necessário tecer redes de apoio e fomentar um trabalho colaborativo para que efetivamente a inclusão aconteça”* (professora Natalia). Essa colaboração pode vir por meio de parceria com outros professores, monitores, salas de recursos e com os próprios colegas da universidade.

Na subcategoria aprender para ser, houve relatos sobre como eles foram se desenvolvendo quanto a sua forma de se posicionar no mundo, por meio das atividades no projeto. Os novos posicionamentos têm a ver com mudanças na visão de mundo, com o olhar mais sensível, com atuação empática, considerando a situação e a pessoa do educando, fomentando o empenho para concretizar a inclusão, *“me proporcionou uma melhor sensibilidade para poder atuar no contexto inclusivo”* (Lucas).

Na subcategoria aprender para fazer, os participantes destacam as atividades práticas e direcionadas aos educandos *“o projeto de extensão ajudou muito, principalmente em ter um olhar diferente para estes alunos, em procurar meios de inclui-los no processo de ensino.”* (Jorge).

Quanto à formação continuada, os professores percebem-na como necessária, uma vez que identificaram que a formação inicial, por conta do currículo, não foi suficiente, *“eu precisava me qualificar, sempre estudar”* (Thaís). Para concretizá-la, 50% dos professores já estão cursando mestrado e consideram essa formação em pós-graduação uma oportunidade de capacitação para a atuação na escola inclusiva e outros professores tem feito cursos de aperfeiçoamento.

4. DISCUSSÃO

O ensino inclusivo tem sido desafiado pelas inúmeras dificuldades que as universidades e escolas tem enfrentado: falta de recursos didáticos, inclusive, acesso a tecnologias assistivas específicas, insuficiência e/ou fragilidade das redes de apoio, insuficiência de contextos formativos específicos sobre educação inclusiva na graduação (LOPES, 2012). Todos esses agravantes tem oportunizado a concretizado, em algumas escolas, a integração ao invés da inclusão (SANCHES; TOLEDO, 2006), de modo, que o educando não tem o devido atendimento e acompanhamento dentro da escola e da sala de

aula, causando, também, um tipo de exclusão no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados mostraram que, na opinião dos professores, a prestação de serviço inadequada para o contexto inclusivo se deve a dois fatores: insuficiência de formação na graduação e apoio institucional insuficiente. Os participantes reconhecem que, quando tem apoio de professores monitores ou das salas de recursos, o trabalho pedagógico se desenvolve de maneira mais adequada para a proposta da inclusão. Mesmo assim, eles relatam que pode acontecer de necessitarem de alguma tecnologia assistiva que não está disponível na escola (LOPES, 2012).

Sobre a formação docente inicial que, na visão dos participantes, não supre totalmente as necessidades teóricas e práticas para essa atuação, os professores comentam sobre a necessidade de aprender a adequar currículos para que, em sua atuação, não se sintam perdidos quanto aos procedimentos pertinentes a esse processo. Sobre esse fato, é relevante recuperar a informação que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) trazem, com clareza, a obrigatoriedade de os cursos de licenciatura trabalharem com os conceitos relevantes sobre a educação inclusiva, o que inclui, no caso da educação para pessoas com deficiências e/ou transtornos, o estudo das categorias e, também, da leis e da adequação curricular.

O fato de até 2015 ou mais, os cursos de licenciatura não fornecerem, no currículo, previsão para o debate sobre adaptações e adequações de conteúdos e currículos, assim como o desenvolvimento de metodologias e recursos para atendimento dos educandos com deficiência e/ou transtornos, tem provocado, nos professores, sentimentos de despreparo, levando-os a perceber a necessidade de uma complementação formativa para a promoção da inclusão em sala de aula (NASCIMENTO, 2009), que oriente os docentes a atender as necessidades de cada estudante.

As redes de apoio tem papel fundamental na orientação e atendimento com esses educandos, porém há divergências entre os professores participantes. Alguns ressaltam que existe um trabalho conjunto entre sala de aula e sala de recursos e que os estudantes recebem atendimento e outros contam que nem sempre é possível esse tipo de parceria, mesmo o

atendimento educacional especializado sendo garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa Lei, em seu artigo 59, especifica como deve ocorrer o atendimento a educandos com deficiência e/ou transtorno em turmas inclusivas, ou seja, o educando deve receber atendimento especializado na sala de recursos com um professor especialista, que deve apoiar o professor regente para que o processo de aprendizagem seja garantido, conforme os princípios de respeito às diferenças.

Todos os participantes relataram que a participação no projeto de extensão auxiliou a formação inicial, por ter oportunizado experiências docentes em sala de aula, o que exigia trabalho colaborativo, empatia com o educando e o desenvolvimento de recursos pessoais (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016) para a incansável busca pelo ato de incluir.

Os professores participantes demonstram convicção sobre o que é inclusão e como ela acontece, ou seja, por meio da inserção global da pessoa na sociedade e na escola (SANTIAGO, 2004). A maior parte dos professores enfatizou a inclusão como um processo social, e que é para todos em todos os espaços sociais. Sousa, Caixeta e Santos (2016) explicam que a inclusão não é para um **ou** outro, mas para um **e** outro e deve acontecer em todos os contextos sociais, enquanto apenas 25% dos participantes acredita que a inclusão deve acontecer dentro da escola. Entretanto os participantes relacionaram o termo inclusão à inclusão escolar, isso é possível pelo fato de o objetivo da pesquisa apresentar esse contexto de diálogo. No entanto, é relevante destacar o professor que comentou sobre a inclusão ser para a sociedade como um todo, uma vez que é a concepção com a qual concordamos.

Quando enfatizam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, os professores demonstraram estar cientes da importância dela para uma educação mais igualitária e empática, ao mesmo tempo em que requer deles a construção de contextos pedagógicos inclusivos, ou seja, com atividades e recursos que atendam às necessidades de todos os educandos (ALONSO, 2013), o que é, para eles, o maior desafio da inclusão, especialmente, quando percebem a formação inicial como insuficiente para a atuação docente nesse contexto.

O reconhecimento de que o impacto da participação deles no projeto de extensão ter sido positivo, ainda não foi suficiente para terem posicionamentos de sucesso na atuação. Os professores apontaram a necessidade de formulação dos currículos da licenciatura, fato que tem começado a acontecer em todas as universidades, faculdades e centros universitários, por

conta das novas Diretrizes (BRASIL, 2015). Para eles, podemos inferir que, pelo tipo de atividades desenvolvidas no projeto de extensão, deve haver disciplinas que aproxime os licenciandos das experiências de atuação docentes com educando com deficiência e/ou transtornos, com a apresentação e debate dos conteúdos mínimos obrigatórios sobre a inclusão (GREGOUL; GOBBI; CARRARO, 2013), incluindo espaços de ensino sobre como fazer adequação curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que, mesmo com todas as oportunidades geradas pelo projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, os/as participantes relataram que sentem que sua formação, na graduação, não foi suficiente para atuar em contextos educacionais inclusivos, que requerem habilidades que ainda não foram desenvolvidas, como, por exemplo, realizar adequação curricular. Por outro lado, a participação no projeto permitiu que eles se constituíssem como profissionais sensíveis à diversidade e empáticos o suficiente para saberem que é preciso persistir no desejo de ensinar a todas as pessoas, o que exige práticas de pesquisa na atuação docente.

Com isso, é possível concluir que a profissão docente requer cada vez mais qualificação profissional, pois a formação inicial e a participação em projetos que trabalhem com inclusão ainda não são contextos formativos suficientes para a atuação na educação inclusiva, que requer habilidades específicas no ato de ensinar. Além disso, cabe a cada profissional a difícil função de auto avaliação e a busca incansável pela superação dos desafios encontrados, para, então, conseguir atender e suprir as necessidades de todos os/as educandos/as e assegurar o direito de educação para todos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, D. Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Revista Nova Escola, 2013. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula> >, acessado em 24 de maio de 2018.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Artigo 3. Presidência da República, Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL, Decreto Presidencial n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

CAIXETA, J.E.; SANTOS, P.F. SOUSA, M. do A.; RODRIGUES, L.A.; FERRO, A.R.; SOUSA, A.T.P. de SANTOS, B.A.L. dos; MORAIS, B. N.; GUIMARÃES, C.N.V.; LINHARES, D.F.; BELINO, D.G.; SOUSA, F.M. de; GRANJEIRO, F.B.; CLAUDIO, G.C.; SOUZA, H.S.; SILVA, H.B. da; SILVA, I. R. da; SAMPAIO, L.F.; RIBEIRO, L.B.L.; LEITE, L. M.; GUIRRA, L.X. da; OLIVEIRA, M.F.S. de; SANTOS, N.L.F. dos; OTANÁSIO, P.N. de; SILVA, P.R. da; NASCIMENTO, P. de O. do N.; OLIVEIRA, P. L. de; BARBOSA, R.L.; SILVA, R.O. da; SILVA, T.R. Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempo de inclusão – uma reflexão sobre saberes na formação profissional promovida pelo Prodocência na Faculdade UnB/ Planaltina. In: Naves, R. R. Formação de Professores: ação- reflexão-inovação. Brasília: UnB, 2015, p. 140.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. 2º edição, São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, p. 89-103, 2003.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio – O minidicionário da língua portuguesa. 4º edição especial para FNDE/PNLD. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 2001, p. 374.

FERRO, A. R. Prazer, somos professores de sucesso da escola inclusiva! Trabalho de Conclusão de Curso, Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

GREGOUL, M., GOBBI, E., CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista brasileira de educação especial. Marília, v. 19, n.3, p. 307-324, 2013.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W., STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: Stainback, S. & Stainback W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES, R. E. Os professores e as ausências sentidas na inclusão. Trabalho de Conclusão de Curso, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Orgs), Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., ALMEIDA, L. S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 32, n. esp., p. 1-10, 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33. Set/Dez. 2006, p. 388.

NASCIMENTO, R. P do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2009.

SANCHES, I. TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 63-83, 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: Concepção de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago, 2005.

SANTIAGO, S. A. da S. Mitos e verdades que todo professor precisa saber. *Revista Construir Notícias*, ed. 16, Inclusão sem segredos, maio/junho, 2004. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/mitos-e-verdades-que-todo-professor-precisa-saber/>>. Acessado em 28 de maio de 2018.

SILVA, R. L. J da; Caixeta, J. E., SANTOS, P. F. Jogo trinca dos invertebrados: uma experiência na mediação de conceitos de ciências com alunos videntes e de baixa visão. In: 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca. Atas CIAIQ 2017 Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación, v. 01, p. 857-865, 2017.

SOUSA, M. do A., CAIXETA, J. E., SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa no promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 3, p. 94-108, outubro. 2016.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. C. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 121-132, jan./abr, 2016.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *Revista Educação Especial*, Curitiba, p. 4127-4138, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

VANDERCOOK, T., FLEETHAM, D., SINCLAIR, S. & TETLIE, R. Cath, Jess, Jules, and Ames... A story of friendship. *IMPACT*, 2, 18-19, 1988. Apud, KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W., STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: Stainback, S. & Stainback W. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

Caro(a) participante,
o presente questionário tem o objetivo de realizar a coleta de dados para a pesquisa que investiga o impacto do projeto de extensão “Educação e Psicologia: Mediações possíveis em tempo de inclusão” na atuação docente com educandos com deficiência e/ou transtornos. Os dados coletados serão analisados e utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Ciências Naturais, na Faculdade UnB Planaltina.

Sua participação é muito importante porque poderá trazer contribuições para a formação inicial de professores/as de ciências. Abaixo, algumas orientações:

- ✓ Fique à vontade para responder ao questionário, seja o/a mais verdadeiro/a possível.
- ✓ A participação na pesquisa é voluntária, contudo, a sua participação é importante.
- ✓ Considerando a importância do sigilo, você não deve registrar seu nome no questionário.
- ✓ Leia com atenção as perguntas.

Desde já, agradeço sua participação!

Aline Lorena de Sousa Lima

1. Para você, o que é inclusão?
2. Você já trabalhou em sala de aula com educando com deficiência e/ou transtornos?
3. Como foi/foram essa/as experiência/as?
4. Durante a sua formação acadêmica, você foi preparado/a para essa atuação relacionada para a inclusão de educando com deficiência e/ou transtorno?
5. Qual a contribuição de sua participação no projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão” para a sua atuação docente com esse/es educandos?
6. No primeiro contato com o educando com deficiência e/ou transtorno, após a formatura, como você se sentiu?

Agora, algumas informações sobre você, para descrição dos/as participantes:

Idade:

Gênero:

Tempo de participação no projeto:

Atividades desenvolvidas no projeto:

Tempo que leciona:

Atuação em salas regulares inclusivas (descreva, brevemente, o tempo e a experiência vivida):

Atuação em salas de recursos (descreva, brevemente, o tempo e a experiência vivida, inclusive, se tiver havido alguma formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado):

Após a sua formação docente, você já fez alguma formação complementar? Se sim, qual?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado participante,

Eu, Aline Lorena de Sousa Lima, graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília – Faculdade UnB Planaltina, convido a participar da minha coleta de dados para meu trabalho de conclusão de curso, sob orientação da Prof. Dra. Juliana Eugênia Caixeta. A pesquisa previamente intitulada de “O impacto de um projeto de extensão na formação de professores de ciências naturais”, e tem por objetivo analisar o impacto do projeto de extensão “Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão”.

Para a realização da pesquisa será utilizado um questionário semiestruturado com seis (6) perguntas e algumas informações adicionais. Caso você aceite participar, solicito que preencha esse termo e me autorize a utilizar suas respostas na minha análise de dados, os dados coletados serão tratados em grupo e as informações pessoais mantidas em sigilo.

Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa. Ficamos à disposição para sanar eventuais dúvidas a respeito da mesma.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se aceitar participar do estudo, solicitamos sua assinatura em duas vias, ficando uma em seu poder e outra via, conosco.

Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto às pesquisadoras, pelos e-mails a.lorenalima@hotmail.com ou eugenia45@hotmail.com ou pelo telefone (61) 99192-9558 – Aline.

Aline Lorena de Sousa Lima
Aluna de Graduação do Curso de Ciências Naturais

Juliana Eugênia Caixeta
Orientadora

CONSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG _____, DECLARO que fui esclarecida/o quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSINTO minha participação nesta pesquisa, com o preenchimento do questionário, contando minhas experiências pessoais e verdadeiras, permitindo a utilização dos dados para publicação em revistas científicas, livros, anais de congresso e/ou em atividades de formação de profissionais.

Brasília, _____ de junho de 2018.

Assinatura do/a participante