



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES – DLLARTES
COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS.**

MAELI MENEZES GENTIL

**Currículos Dos Cursos De Letras Para Formação Docente:
Educação Inclusiva E O Ensino De Alunos Com Necessidades
Educacionais Especiais**

Alagoinhas
2022

MAELI MENEZES GENTIL

**CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LETRAS PARA FORMAÇÃO
DOCENTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia apresentada ao Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, Departamento de Linguística, Literatura e Artes, *Campus* II, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Carneiro

Alagoinhas
2022

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II
Rosana Cristina de Souza Barretto
Bibliotecária – CRB 5/902

G338c Gentil, Maeli Menezes.

Currículos dos cursos de Letras para formação docente: educação inclusiva e o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais./ Maeli Menezes Gentil – Alagoinhas, 2022. 38f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literatura. Orientador: Prof.^a Dr.^a Bárbara Cristina dos Santos Carneiro.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Português de Inglês – Formação. I. Carneiro, Bárbara Cristina dos Santos Júnior, Manoel. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Linguística, Literatura e Artes - Campus II. III. Título.

CDD 371.9

MAELI MENEZES GENTIL

**CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LETRAS PARA FORMAÇÃO
DOCENTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Língua Inglesa e Literaturas, Colegiado de Língua inglesa e literaturas, da Universidade do Estado da Bahia.

Alagoinhas, 19 de julho de 2022

Banca Examinadora

Bárbara Cristina dos Santos Carneiro - Orientadora _____
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia,
Bahia, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Deise Mônica Medina Silveira _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil
Instituto Federal da Bahia

Jamile de Oliveira Silva Mota _____
Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Bahia,
Brasil
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, a Deus. Sem a ajuda dEle não conseguiria produzir esse trabalho. Foi Ele quem me ajudou a ficar acordada até tarde para continuar escrevendo, Ele me deu sabedoria e criatividade durante o desenvolvimento dessa pesquisa e pude sentir que a sua graça e favor estavam sobre mim em todo o processo.

Também sou grata a todos os docentes que me ajudaram, especialmente a minha professora orientadora, Bárbara Carneiro, que rapidamente respondia e devolvia as versões corrigidas e que mesmo passando por um processo seletivo, não me esqueceu nem me deixou na mão, pelo contrário, foi super organizada e competente.

Sou grata a todos os meus colegas e amigos que suportaram os meus surtos enquanto estava escrevendo, vocês são incríveis! Amo todos vocês!

GENTIL, Maeli Menezes. *Currículos dos Cursos de Letras para Formação Docente: Educação Inclusiva e o Ensino de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Monografia. Colegiado de língua inglesa e literaturas. Universidade do Estado da Bahia. 2022.

RESUMO

Nos últimos anos, segundo as pesquisas realizadas pelo Serviço de Inclusão e Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SIANEE) em 2022, foi possível perceber um aumento na quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais. Um resultado claro das conquistas e lutas por uma educação mais inclusiva no Brasil. Como mediador de uma disciplina que faz parte do currículo da educação básica, o professor de língua inglesa precisa estar apto para lidar com as dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem desses alunos. Levando em consideração o contexto acima, uma pergunta surge: Como o processo de formação de professores tem proporcionado a instrução adequada para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais em sala de aula? Desse modo, o objetivo geral é conhecer o processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa em universidades públicas brasileiras, através dos currículos. Observando como é a abordagem do ensino inclusivo na formação de docentes de língua inglesa. Portanto, esse trabalho tem como objetivos específicos: Investigar e conhecer, de forma mais concreta, os fluxogramas e ementas dos cursos de Letras Inglês das universidades estaduais e federais das capitais dos Estados do Nordeste Brasileiro. Além disso, pesquisar meios extracurriculares oferecidos pelas universidades para formação docente relacionada à educação especial. Assim sendo, o presente estudo será bibliográfico-documental de caráter exploratório. A partir de um levantamento de algumas universidades observadas, foi possível perceber que grande parte das estruturas curriculares das universidades analisadas não possuem componentes curriculares referentes à educação inclusiva nomeadamente, nem, abordam de modo superficial ou indireto em disciplinas que permitem uma abertura para discussão de temáticas diversificadas. Com base nos estudos sobre Educação Inclusiva, Formação de Professores de Língua Inglesa, Currículo das Universidades Públicas, a pesquisa abordará aspectos da formação docente referente ao ensino de grupos com necessidades especiais. Ademais, observou-se cursos de formação extracurriculares que dessem conta da necessidade de abordagem no âmbito da educação inclusiva para formações específicas, como no caso dos professores de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; formação de professores; necessidades educacionais especiais.

GENTIL, Maeli Menezes. *Currículos dos Cursos de Letras para Formação Docente: Educação Inclusiva e o Ensino de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Monografia. Colegiado de língua inglesa e literaturas. Universidade do Estado da Bahia.

ABSTRACT

According to research conducted by the Service for Inclusion and Assistance to Students with Special Educational Needs (SIANEE) in 2022, in the past few years, an increase in the number of students with special educational needs has been noticed. A clear result of the conquests and struggles for a more inclusive education in Brazil. As a mediator of a subject that is part of the basic education curriculum, the English language teacher needs to be able to deal with the difficulties faced during the learning process of these students. Considering the above context, a question appears: How did the process of teacher education provide adequate instruction to deal with students with special educational needs in the classroom? In this way, the general objective is to know the process of teacher training in the Bachelor's degree course in English Language in Brazilian public universities, through the curriculums. Observing how inclusive teaching is approached in the training of English language teachers. Therefore, this work has specific objectives: To investigate and get to know, in a more specific way, the flowcharts and menus of English Language courses in state and federal universities in the capital cities of the Northeastern Brazilian states. Also, to investigate extracurricular means offered by universities for teacher training related to special education. Accordingly, the present study will be bibliographic-documentary and exploratory in nature. From a survey of some observed universities, it was possible to realize that a large part of the curricular structures of the analyzed universities do not have curricular components referring to inclusive education, and neither do they approach it superficially or indirectly in disciplines that allow an opening for discussion of diversified themes. Based on the studies about Inclusive Education, English Language Teacher Education, and Public University Curriculum, the research will address aspects of teacher education concerning the teaching of groups with special needs. Moreover, it was observed that extracurricular training courses were needed to address the need for specific training in inclusive education, as in the case of English Language teachers.

Keywords: Inclusive Education; teacher training; special educational needs.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Listagem e classificação das universidades nordestinas	26
Tabela 2 - Universidades nordestinas que oferecem componentes curriculares obrigatórios sobre Educação Inclusiva (exceto Libras).....	27
Tabela 3 - Universidades nordestinas que oferecem componentes curriculares optativos sobre Educação Inclusiva (exceto Libras).....	29
Tabela 4 - Universidades nordestinas que promovem eventos periódicos sobre Educação Inclusiva.....	31
Tabela 5 - Quantitativos das universidades nordestinas que abordam na grade a Educação Inclusiva.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
FACED	Faculdade de Educação da UFBA
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICIDH	<i>International Classification of Functioning, Disability and Health</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAM	Núcleo de Apoio Multidisciplinar
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TFE	Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICS	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E ENSINO INCLUSIVO	13
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	13
2.1.1 LEGISLAÇÃO	15
2.1.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	16
2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	17
2.2.1 OS MITOS DO DIAGNÓSTICO	20
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
3 METODOLOGIA	24
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a educação inclusiva na formação de professores de língua inglesa. Há uma variedade de estudos que englobam essa temática, entretanto, em sua grande parte, apresentam as dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula, ou mesmo quais estratégias de ensino devem ser utilizadas no processo de aprendizagem de língua inglesa com alunos que tenham necessidades educacionais especiais. Pesquisas assim apontam os problemas e paliativos à realidade, mas não chegam na raiz, a formação de professores.

Essa reflexão surgiu baseada em uma experiência pessoal. Como professora de língua inglesa, ao me deparar com uma classe constituída por 14 alunos, dos quais um era autista, não sabia como deveria agir, o que fazer para auxiliá-lo e construir com ele algum aprendizado. Por ser um autismo de grau leve-moderado, consegui dar continuidade com as aulas, mas senti muita dificuldade no processo, principalmente porque a escola não disponibiliza um auxiliar para acompanhar o aluno autista durante as aulas.

Nesse momento, eu percebi que, mesmo quase finalizando a graduação, durante o meu processo de formação, ainda não tinha sido preparada para lidar com aquela situação, bem como meus colegas de curso. Não sabia quais estratégias usar para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e, além disso, quais critérios deveriam usar para avaliá-lo.

Na minha experiência, no decorrer da graduação, mesmo as matérias que falavam sobre o ensino da língua inglesa na prática, não abordavam as questões inclusivas, a discussão mais próxima a essa questão foi trazida na matéria de Libras, e ainda assim, só abrangia o público específico dos alunos surdos.

Porém, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994.p.5), importante documento relacionado à Educação Inclusiva, nas últimas duas décadas do século XX, a política social tem lutado para promover a inclusão dentro do campo da educação, envolvendo alunos com necessidades especiais físicas e motoras, e ainda, intelectuais e disfunções na aprendizagem, englobando não só alunos autistas, mas também qualquer outro aluno que possua alguma necessidade educativa especial.

Assim sendo, ao passo que se declara a importância desse processo de integração social no ambiente escolar, a prática docente é extremamente afetada. Uma vez que há um aumento no número de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, o professor precisa estar preparado para lidar com esses estudantes. Conseqüentemente, o processo de formação também é afetado, pois é nele que o docente recebe a instrução adequada para atuar em sala de aula, tendo em vista que esse processo de formação não é apenas conteudista e teórico, mas também didático-metodológico.

Partindo dessa reflexão, a questão de pesquisa se solidifica: como o processo de formação de professores tem proporcionado a instrução adequada para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é conhecer o processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa em universidades públicas brasileiras, através dos seus respectivos currículos, observando como é a abordagem do ensino inclusivo na formação de docentes de língua inglesa. Isto posto, a pesquisa pretende investigar e conhecer, de forma mais concreta, os fluxogramas e ementas dos cursos de Letras Inglês, especificamente, das universidades estaduais e federais das capitais dos Estados do Nordeste Brasileiro.

Essa pesquisa é bibliográfica-documental de caráter exploratório. Assim, para uma melhor compreensão da temática discutida, o primeiro capítulo introduz o trabalho, o segundo, faz uma fundamentação teórica sobre a educação inclusiva no Brasil, englobando o conceito de deficiência, o que a legislação brasileira garante aos alunos com necessidades educacionais especiais, e por fim, os mitos relacionados ao diagnóstico e o papel dos familiares e professores nesse processo.

Já o terceiro capítulo se debruça sobre o percurso metodológico feito para a realização da pesquisa. O quarto capítulo focaliza os currículos das universidades, supracitadas, fazendo um levantamento que verifica quais instituições abordam o ensino inclusivo e de que forma isso acontece. Verificando se a própria universidade promove uma instrução extracurricular para formação docente relacionada à educação especial. O último capítulo trata das considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E ENSINO INCLUSIVO

O aumento no número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nos espaços formais educativos é resultado das conquistas referentes ao ensino inclusivo no Brasil. Sendo assim, antes de investigar o processo de formação de professores, se faz necessário compreender um pouco mais sobre a Educação Inclusiva no Brasil.

Além disso, observar o que a legislação brasileira garante aos alunos e exige das escolas é um passo significativo para essa discussão. Conseqüentemente, é importante conhecer sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e como ele tem sido aplicado nas escolas brasileiras.

É de grande valia examinar, também, o conceito de deficiência e como ele é percebido pela sociedade, sem deixar de lado os mitos que circundam o diagnóstico, diferenciando o papel do educador, da escola e dos familiares nesse processo.

Portanto, os tópicos a seguir discutem de modo mais aprofundado os aspectos supracitados, construindo a fundamentação teórica necessária para um entendimento mais completo da pesquisa.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Primeiramente, antes de apresentar de forma estruturada um breve panorama histórico geral da Educação Inclusiva e seu próprio conceito, é importante destacar a sua diferença de Educação Especial. Apesar da similaridade entre as nomenclaturas, o segundo termo se refere ao ponto de partida, no que diz respeito às primeiras aparições históricas que relacionam educação a pessoas com necessidades especiais.

Dessa forma, se estabeleceu de modo assistencial e firmemente ligada à perspectiva medicinal de tratamento, através de instituições e fundações que não eram primariamente escolares. Em outras palavras, a Educação Especial se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino que é especializado em indivíduos com deficiências (GLAT *et al.* 2007).

A Educação Inclusiva, por sua vez, ganha força apenas no final do século XX, quando a percepção de deficiência foi se transformando e novos direitos, para além

do âmbito educacional, foram conquistados. Principalmente após a Conferência Mundial de Educação Especial e da Declaração de Salamanca que define políticas, princípios e práticas da Educação Especial (SOUTO, 2014).

Sendo assim, o que seria a Educação Inclusiva? De acordo com Rosana Glat *et al.* (2007, p.3) “Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos.”

Em outras palavras, o que antes era excluído precisa ser incluído de forma natural. Os alunos com deficiência, que antes estudavam apenas em instituições especializadas, agora passam a participar de escolas regulares, e devem ser integrados ao ciclo estudantil, no qual a escola deve se adaptar para recebê-los.

Historicamente, segundo Kassir (2011, p.47), a disseminação desses ideais inclusivos está relacionada a três aspectos. O primeiro deles é o mundo pós-guerra, depois das batalhas, muitos soldados voltavam mutilados e apresentavam diversos quadros de deficiência física e psicológica. Desse modo, em muitos países esses homens passaram a receber uma atenção e um atendimento especial, garantindo direitos a indenizações e sua reintegração no mercado de trabalho.

O segundo aspecto está relacionado ao crescente surgimento de associações e organizações criadas por pessoas com deficiência e simpatizantes para lutar pelos seus direitos. E o terceiro aspecto é fruto da globalização e está ligado aos estímulos dos órgãos internacionais, que condicionam relações financeiras com o desenvolvimento dos países em áreas como: trabalho, educação e direitos humanos, e nesse ponto voltamos às convenções internacionais da década de 90, citadas anteriormente.

Dentre todos esses aspectos, o Brasil sofreu mais influência do último. Como país emergente, precisava seguir o que era solicitado pelos órgãos internacionais como ONU e UNESCO que, ainda de acordo com Kassir (2011, p.50), tinham como objetivo a manutenção do sistema de produção capitalista.

Dentro dessa perspectiva global o desenvolvimento educacional é de grande importância e *status*, e no Brasil, durante esse período, ocorreram várias alterações para aprimoramento das políticas educacionais. Como por exemplo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996, bem como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em 1999 (SOUTO, 2014).

O que nos permite deduzir que essas melhorias não aconteceram apenas por preocupação com o público deficiente, mas por submissão às pressões das agências internacionais. Ainda assim, é importante reconhecer também a influência que os movimentos e as associações brasileiras que representam esse grupo têm apresentado nas conquistas mais recentes.

2.1.1 Legislação

As discussões acerca da Educação Inclusiva perpassam pelas políticas públicas e o que é garantido diante da lei para alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, se por concessão às pressões dos órgãos internacionais ou dos movimentos sociais nacionais, o importante é verificar as realizações no âmbito legislativo.

O ponto de partida com mais influência, a nível mundial, foi a Declaração de Salamanca em 1994. Desde então, novas leis foram criadas garantindo novos direitos no que se refere à Educação Inclusiva. No Brasil, como citado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), redigida em 1996, também foi de grande importância. “Essa lei atribui às redes de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes.” (SOUTO, 2014, p. 5).

Em acréscimo, decretos, resoluções, novos artigos de leis, políticas da educação inclusiva, programas educacionais e núcleos de ensino, têm sido formulados para preencher os espaços e solucionar os problemas que ainda circundam a Educação Inclusiva.

Os resultados são visíveis. O Censo da Educação Básica realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012, registrou o número de 820.433 mil matrículas de alunos com deficiências, já em 2021, o número de matriculados subiu para 1.350.921 estudantes, para melhor compreensão, isso equivale a um aumento de 64,7% nos últimos 10 anos.

A pergunta é: quais são os direitos garantidos por lei para esse aluno matriculado nas instituições escolares, tendo em vista que 88,5% desses alunos estão em classes comuns? Como já foi apresentado, a LDB garante acesso à

educação e amparo de recursos iguais. Além disso, “preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.” (SOUTO, 2014, p. 5).

Há também leis referentes à locomoção dos estudantes, como as Diretrizes Gerais formuladas em 2004, representada de modo específico no documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que tem por objetivo promover a acessibilidade urbana possibilitando o acesso universal aos espaços públicos. (BRASIL, 2004)

A matrícula e mobilidade são aspectos importantes, porém a permanência desses alunos é essencial. Sendo assim, através do decreto nº 6.094/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) incentiva a manutenção dos estudantes em sala de aula, reforçando a introdução de Salas de Recursos Multifuncionais e acessibilidade arquitetônica escolar.

Desse modo, o papel das instituições escolares é fazer com que essas leis não sejam apenas meros registros e, sim, a realidade de muitos alunos, suprindo com efetividade as necessidades educacionais desses estudantes. Todavia, a escola não ficará desamparada, existem incentivos financeiros para estimular o cumprimento dessas leis.

O Programa Escola Acessível, associado à Resolução n.º 7/2012, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é descrito pelo Ministério da Educação (MEC) como um programa governamental que tem como objetivo “promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular”, providenciando o auxílio financeiro necessário para que isso aconteça.

2.1.2 Atendimento educacional especializado (AEE)

Em 2008, o MEC e a Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolveram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para garantir que esses direitos, recursos e serviços fossem assegurados aos alunos com necessidades educacionais.

Os direitos e recursos já foram abordados, mas e quanto aos serviços? De acordo com Débora Nunes (2013, p.74) “Trata-se de serviços que visam identificar,

elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”

Um bom exemplo para esse tipo de serviço é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cada escola deve cadastrar os seus alunos individualmente, assim eles poderão receber os benefícios garantidos por esse atendimento especializado que, de acordo com as suas diretrizes, “assegura condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (Brasília, 2009).

Vale destacar, porém, que esse atendimento não substitui as aulas regulares. Na realidade, esse acompanhamento é realizado no turno oposto ao do estudante. Ademais, nem todos os alunos com deficiência necessitam participar desse programa. Cabe à coordenação da escola, ao aluno e seus familiares decidirem se o cadastro será realizado ou não.

Os serviços ofertados são, em sua maioria, realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), também citadas anteriormente. São espaços que possuem os recursos e materiais didáticos para atender todos os tipos de alunos, independentemente da sua deficiência, como por exemplo: Produções em LIBRAS, em braile, com contraste visual e Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis.

2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Políticas públicas, leis e programas governamentais ou institucionais foram criados com o propósito de promover o acesso à educação inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Mas quem são esses alunos? De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p.15), o “seu público-alvo são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos [...]”.

Observando os grupos citados, é importante diferenciá-los de acordo com a perspectiva trazida pelo próprio MEC em concordância com o que foi citado na

Política Nacional de Educação Especial. Partindo dos transtornos globais do desenvolvimento que alcançam:

Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p.15).

Em seguida, no que se refere às altas habilidades/superdotação, estão incluídos “alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”. (BRASIL, 2008, p.15). Existem ainda os transtornos funcionais específicos, que envolvem alunos com “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” (BRASIL, 2008, p.15).

Mas e quanto ao conceito de deficiência adotado pelo MEC?

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p.15).

Todavia, essa é uma perspectiva genérica de deficiência. Amaral (1998) apresenta dois conceitos mais específicos: deficiência primária e secundária. No primeiro caso, se refere às questões biológicas intrínsecas que afetam o indivíduo fisicamente ou intelectualmente. Já o segundo caso, abrange a perspectiva de uma condição extrínseca ao sujeito desenvolvida socialmente.

Esse ponto de vista mais abrangente foi destacado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 43), que afirma:

A ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

É válido observar, como dito por Débora Nunes (2013, p. 18), que desde a concepção de deficiência adotada pelo MEC, é possível perceber as “barreiras” impostas às pessoas deficientes. Ela ainda reforça o que foi dito por Amaral (1998), que é importante entender a deficiência “não apenas como uma condição intrínseca,

biologicamente determinada do indivíduo, mas como uma construção social.” (NUNES, 2013, p. 23).

Sendo assim, ao observar o conceito trazido pelo MEC, citado anteriormente, no qual se baseia a legislação, é possível perceber que ele se mostra limitante e promove a separação. Posto que, destaca apenas a natureza física, mental, intelectual ou sensorial da deficiência, não levando em consideração os aspectos sociais.

Débora Nunes (2013), ainda, trabalha o conceito de estigma, que faz referência ao aluno deficiente. É compreensível perceber a diferença, mas não subjuga-la, impondo uma perspectiva de superioridade e inferioridade. Existem associações relacionando-os à incapacidade, à inferioridade, ao sofrimento, ambas construídas socialmente e que precisam ser desconstruídas para que a inclusão seja real e não apenas limitada à teoria.

Infelizmente, não é isso que tem acontecido. Nunes (2013) ressalta que para minimizar o problema, é comum recorrer a negação desse preconceito que acompanha a sociedade. De acordo com Amaral (1998, p.7), existem três formas de negação: Compensação, atenuação e a simulação.

Na primeira delas, a condição estigmatizante é compensada por uma outra característica da pessoa que seja desejável, nesses casos geralmente usa-se o “mas”, para dar a ideia de que apesar da deficiência essa pessoa tem um lado bom. A segunda, por sua vez, é uma espécie de eufemismo que minimiza os efeitos da deficiência, mas com uma perspectiva positiva de pena. E por fim, na simulação, a diferença é negada completamente, é comum em comentários que fingem ser normalizantes, mas só “fecham os olhos” para o diferente ao invés de tratá-lo com igualdade.

Essas ações são repassadas de geração a geração, apesar de todos os avanços, a educação inclusiva, quando colocada em prática, pode reforçar esse preconceito ou ajudar a combatê-lo. Sendo assim, é necessário preparar os professores para que eles estejam aptos a lidar com as diferenças trazendo a igualdade para todos os alunos, ajudando a superar essas dificuldades através de uma educação de qualidade que seja acolhedora, não excludente.

Para atender a essas e outras questões, o modelo Biopsicossocial é desenvolvido e pensado abordando a deficiência a partir de diferentes perspectivas (biológica, social e ambiental). De acordo com Paulo Mota e Aylene Bousquat (2021,

p. 852) “O Modelo Biopsicossocial foi proposto pela OMS em 2001, a partir de revisão de modelo classificatório da ICIDH (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), incorporando aspectos do Modelo Médico e do Social”.

A partir desta perspectiva sobre as deficiências, surgem diferentes movimentos para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, em se tratando da educação, os atendimentos especializados e multidisciplinares, como o AEE e o Núcleo de Apoio Multidisciplinar (NAM), permitem a interferência e o suporte de diferentes áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem que, juntas, proporcionam uma melhor experiência para o aluno com necessidades educacionais especiais.

2.2.1 Os mitos do diagnóstico

No Brasil, existem cerca de 17.258 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, desse total, 893 mil são crianças e adolescentes de 2 a 17 anos. Como a presente pesquisa tem o foco no Nordeste brasileiro, é importante destacar que 37% dessas crianças e adolescentes estão localizados nessa região. Esses dados fazem parte da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) mais recente, realizada em 2019.

Todavia, a pesquisa supracitada refere-se apenas a pessoas com deficiência, mas e quanto aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), ou com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) ou com Superdotação? Infelizmente, as pesquisas e censos que mensuram esse quantitativo não são disponibilizadas pelos órgãos oficiais responsáveis por esse tipo de informação.

Nesse ponto chegamos a uma questão importante: por que as outras três categorias são desconsideradas nesse tipo de pesquisa? Se mesmo os familiares e instituições escolares que possuem um contato direto com esses alunos, por vezes não percebem a necessidade deles, o que poderia ser dito sobre os grandes censos?

Responder perguntas como essas é uma tarefa difícil, para Fernanda Ramos (2012), há um fator que implicaria nesse processo, pois desde a legislação é possível perceber a priorização de um grupo dentre todos os alunos que se

encaixam no perfil de necessidades educacionais especiais. De acordo com a autora,

A estratégia adotada nas diretrizes de inclusão escolar no país, a partir de 1994, tem primado por buscar a especificidade de um público dentro do amplo rol das crianças e adolescentes identificados por suas necessidades educacionais especiais a partir das dificuldades escolares apresentadas. (RAMOS, 2012, p. 40)

No entanto, para a autora, essa priorização não se aplica apenas por causa do enfoque legislativo. Em concordância com Fernandes (2009), ela ainda destaca que esse ressaltado de algumas deficiências ou transtornos acontece de acordo com o comportamento desse aluno na escola. Uma vez que eles possuam um diagnóstico, a atenção será voltada para “[...] a intensidade, a frequência de ocorrência e a gravidade da combinação dos fenômenos manifestos pelos alunos [...]” (RAMOS, 2012, p. 39). Desse modo, se o comportamento do estudante se destaca dentre os demais, ele receberá mais atenção.

Sendo assim, é válido ressaltar que deficiências de nível físico ou mental são percebidas facilmente, porém, os TGD, TFE e a superdotação exigem uma análise mais específica do comportamento desses alunos para que sejam notadas. Como bem observado por Corine Smith e Lisa Strih (2012), esses estudantes podem passar toda a sua trajetória escolar com muitas dificuldades, e nunca serem diagnosticados durante o processo.

Os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem quanto poderiam na escola em virtude de dificuldades que não foram identificadas. Ano após ano, muitos desses jovens são erroneamente qualificados como pouco inteligentes, insolentes ou preguiçosos. (SMITH; STRIH, 2012, p. 14)

Desse modo, quando nem mesmo no ambiente escolar esses transtornos são percebidos, é difícil exigir dos censos nacionais uma contabilização específica. Um outro aspecto que justifica essa priorização é a variedade por trás das siglas generalizantes: TGD e TFE. Segundo Smith e Strih (2012), existem muitos fatores que afetam o desempenho acadêmico, e raramente pode ser atribuída a uma única causa, o que tornaria ainda mais difícil mensurar essas informações em um único censo.

Esse é apenas o reflexo da falta de habilitação e preparo dos professores para identificar os sintomas, uma vez que, é o profissional que está diretamente relacionado com o processo de aprendizagem desse aluno. É preciso destacar,

porém, que o docente não é responsável pelo diagnóstico, existem profissionais da saúde habilitados para fazer isso.

Entretanto, as pessoas que estão ao redor desse aluno são fundamentais para que esse processo de diagnóstico seja bem-sucedido, como reforça Campos (1999). Esse momento de avaliação deve ir além do nome do transtorno, e perceber o discente como “pessoa total”, o resultado será muito importante para o desenvolvimento dos discentes em sala.

Por conta disso, atualmente existem núcleos multidisciplinares compostos por profissionais qualificados nas diversas áreas do conhecimento que participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo nesse processo de diagnóstico e adaptação educacional dos alunos com NEE. Nessa perspectiva,

[...] já é possível identificar estados e municípios que estão desenvolvendo programas locais, que já se fundamentam em legislações específicas (PDE, 2013), e têm se como exemplos destas iniciativas, o Distrito Federal (DF), Teresina (PI), Rio de Janeiro (RJ) e Bagé (RS), engajados em propostas que visam o atendimento ao aluno para diagnóstico, tratamento e acompanhamento [...]. (DE SOUZA e MAGALHÃES, 2022, p.10)

Todavia, essa realidade não alcança a maioria das escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Isto posto, os familiares, os professores e a instituição escolar precisam estar preparados para auxiliar na identificação dos transtornos sejam eles nítidos ou mais difíceis de reconhecer. Além disso, os docentes devem estar preparados para administrar as informações extraídas no diagnóstico, a fim de formular planos de ação que proporcionem uma experiência de educação inclusiva que realmente acolha e não segregue.

Para que isso aconteça de modo eficiente, a inserção dessa temática no processo de formação de professores é essencial, com componentes curriculares que instrua o docente para lidar adequadamente com as dificuldades enfrentadas em uma sala de aula inclusiva.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Até o momento, foram discutidas questões de grande importância, os conceitos de deficiência, as necessidades educacionais especiais, os mitos relacionados a elas e ao processo de diagnóstico, a educação inclusiva e especial e

a legislação. Mas, há ainda um último elemento a ser abordado: a formação de professores.

Existe uma fragilidade no processo de formação de professores no que se refere a instrução necessária para atuar em uma sala de aula inclusiva, como salienta Relvas (2011, p.88), “por um lado, há uma clara boa vontade por parte dos professores e da escola para adaptar estas crianças, por outro lado, há um desconhecimento do assunto”.

De acordo com Vitaliano e Dall’ Acqua (2012), isso acontece por ser uma preocupação recente. Os autores sinalizam que, na década de 1990, “a proposta educacional para eles, em sua maioria, privilegiava ambientes segregados, escolas ou classes especiais que exigiam professores especializados em Educação Especial.” (VITALIANO; DALL’ ACQUA, 2012, n.p) Sendo assim, não havia a necessidade do docente, que trabalhava em classes regulares, estar preparado para atuar em uma sala com alunos com NEE.

Contudo, analisando o papel do professor, é sabido que os estudantes precisam de orientação durante o processo de ensino-aprendizagem, e cada um deles exige do docente uma atenção especial. Na prática, funciona como uma espécie de sexto sentido que os leva a captar essas particularidades dos alunos e ajustar o planejamento bem como a metodologia de ensino para acolhê-los e envolvê-los da melhor forma possível nas aulas.

Em vista disso, é importante lembrar que esse tipo de posicionamento do docente não depende de quem é esse aluno. Deficiente ou não, autista ou não, disléxico ou não, cada aluno tem suas particularidades, como Maria Cartolano (1998) afirma, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com o aluno, seja ele deficiente ou não. A autora ainda acrescenta,

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente no seu *métier*. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes. (CARTOLANO, 1998, n.p)

E é nesse ponto que percebemos a falha na formação, as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura oferecem disciplinas obrigatórias como: Didática, Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica que instruem o docente no que se refere às estratégias usadas durante o processo de ensino-aprendizagem,

em sala de aula regulares, mas tais estratégias e práticas não abarcam a educação inclusiva.

Porém, se o professor precisa estar apto para lidar com os dois públicos de igual modo, como o processo de formação de professores tem proporcionado a instrução adequada para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais em sala de aula? Essa é a pergunta na qual todo esse estudo se baseia, para respondê-la, foi preciso investigar o contexto de formação de professores. Esse processo, bem como a resposta para a pergunta acima, estão descritos nos capítulos seguintes.

3 METODOLOGIA

Analisando os conceitos apresentados e os direitos garantidos por lei, torna-se nítida a necessidade de o docente estar preparado para as situações que encontrará em uma sala de aula inclusiva. Dito isso, a presente pesquisa pretende conhecer melhor o contexto de formação de professores a partir da observação das instituições de ensino superior e ao conteúdo para a instrução adequada para trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais no contexto de ensino básico nas escolas brasileiras.

Esse estudo se configura como de natureza bibliográfico-documental. Primariamente bibliográfica pois, como destacado por Francisco Nascimento (2016. p.7), esse tipo de pesquisa “serve para ambientar o pesquisador com o conjunto de conhecimento sobre o tema. É a base teórica para o estudo[.]”. Portanto, o segundo capítulo é referente à fundamentação teórica necessária para que haja uma melhor compreensão do que será discutido. Levando em consideração todos os artigos, livros e demais fontes, que foram utilizadas para construção desse trabalho, que são de caráter bibliográfico.

Entretanto, esse estudo explorou também documentos oficiais como matrizes curriculares, fluxogramas, planilhas e dados de censos nacionais e regionais, e, ainda, leis relacionadas à educação especial no Brasil. Posto que tais documentos foram observados, essa pesquisa também é documental, complementando assim a pesquisa bibliográfica, e justificando o seu caráter misto.

A primeira etapa se constituiu na investigação e identificação, de forma mais concreta, dos fluxogramas de cursos de Letras Inglês. Portanto, essa pesquisa possui uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que concentrou-se no conhecimento desse processo de formação, porém, também observou a quantidade de universidades que proporcionam essa instrução ou não. Desse modo, apesar da pesquisa valorizar majoritariamente o que é qualitativo, não deixou de lado aspectos quantitativos, fundamentando, assim, o caráter misto da abordagem.

Ainda é possível classificar essa pesquisa como exploratória, pois de acordo com o que foi apresentado por Raupp e Beuren (2006 p.80), “por meio do estudo exploratório, busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para condução da pesquisa.” Assim sendo, para que os objetivos específicos fossem alcançados, este estudo foi exploratório, visto que buscou conhecer de modo mais concreto o processo de formação dos professores através da análise das grades curriculares de universidades federais e estaduais das capitais dos estados do nordeste.

Para a realização da primeira etapa, como foi dito anteriormente, foram observadas as matrizes curriculares e fluxogramas dos cursos de Letras Inglês das universidades estaduais e federais das capitais dos Estados do Nordeste Brasileiro através das páginas online destas instituições. Além disso, as ementas de possíveis componentes curriculares que possibilitem esse tipo de discussão também foram examinadas, uma vez que existem disciplinas com nomenclaturas não específicas, com o propósito de verificar se discutiam questões inclusivas dentro a sua listagem de conteúdo.

Inicialmente, foi necessário fazer uma listagem dos estados nordestinos e suas respectivas capitais, apontando quais universidades federais e estaduais estavam localizadas nessas cidades. Em seguida, cada uma dessas universidades foi analisada individualmente, verificando se havia ou não a oferta do curso de Letras Inglês. O próximo passo foi verificar os fluxogramas de cada curso destacando os componentes curriculares obrigatórios e optativos que possuíssem alguma relação com a educação inclusiva.

Já na segunda etapa, os sites oficiais das universidades listadas foram verificados, a fim de descobrir se mesmo não possuindo um componente específico para tratar das questões inclusivas da aprendizagem, a universidade proporcionaria essa instrução aos graduandos por meios extracurriculares. Essa etapa final levou

em consideração: *workshops*, congressos, conferências, seminários e demais eventos administrados e oferecidos pela universidade, que podem fazer parte desse processo de aperfeiçoamento da prática docente, durante a graduação.

Todos esses dados foram organizados e em seguida resumidos em uma tabela, que será apresentada posteriormente. Além disso, esses resultados foram traduzidos em linguagem gráfica e porcentagem para melhor compreensão dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A presente pesquisa dedicou-se a conhecer melhor o contexto de formação de professores no que diz respeito à Educação Inclusiva por meios da observação da grade curricular de universidades que formam professores de Língua Inglesa. No total, listamos 19 universidades públicas federais e estaduais das capitais nordestinas (como indicado na Tabela 1), contudo, apenas 16 possuíam o curso de Letras Inglês dentre os ofertados na graduação, sendo assim, os demais dados coletados levam em consideração somente as universidades que ofertam o curso.

A região do nordeste brasileiro é composta por 9 estados, portanto, catalogamos suas respectivas capitais e as universidades públicas estaduais e federais localizadas nessas cidades.

Tabela 1: Listagem e classificação das universidades nordestinas

Capitais Nordestinas	Universidades Classificadas para Pesquisa (Localizadas nas Capitais Nordestinas)	Universidades classificadas que possuem o curso de Letras Inglês
Maranhão (MA) - São Luís	Universidade Federal Do Maranhão (UFMA) Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	(UFMA) (UEMA)
Piauí (PI) - Teresina	Universidade Federal Do Piauí (UFPI) Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	(UFPI) (UESPI)
Ceará (CE) - Fortaleza	Universidade Federal Do Ceará (UFC) Universidade Estadual do Ceará (UECE)	(UFC) (UECE)

Rio Grande do Norte (RN) - Natal	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	(UFRN)
Paraíba (PB) - João Pessoa	Universidade Federal Da Paraíba (UFPB) Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	(UFPB) (UEPB)
Pernambuco (PE) - Recife	Universidade Federal De Pernambuco (UFPE) Universidade Federal Rural De Pernambuco (UFRPE) Universidade de Pernambuco (UPE)	(UFPE) (UPE)
Alagoas (AL) - Maceió	Universidade Federal De Alagoas (UFAL) Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)	(UFAL) (UNEAL)
Sergipe (SE) - Aracaju	Universidade Federal De Sergipe (UFS)	(UFS)
Bahia (BA) - Salvador	Universidade Federal Da Bahia (UFBA) Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	(UFBA) (UNEB)
TOTAL:	19 Universidades	16 Universidades

Fonte: Própria autora

Partindo do objetivo de conhecer melhor o processo de formação de professores, com o foco em descobrir como os docentes são preparados para atuar em uma sala de aula inclusiva, buscamos em cada estrutura curricular dos cursos de Letras Inglês das universidades selecionadas, disciplinas que abordassem esse tópico, direta ou indiretamente. A tabela abaixo, apresenta as universidades e os componentes curriculares obrigatórios referentes à Educação Inclusiva.

Tabela 2: Universidades nordestinas que oferecem componentes curriculares obrigatórios sobre Educação Inclusiva (exceto Libras).

Universidades Classificadas que Possuem o Curso de Letras Inglês	Universidades que Oferecem Disciplinas <u>Obrigatórias</u> Sobre EI (EXCETO LIBRAS)	Nome dos Componentes Curriculares oferecidos
---	--	---

Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)	Oferece	Princípios de Educação Especial e Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Não oferece	-
Universidade Federal Do Piauí (UFPI)	Não oferece	-
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Não oferece	-
Universidade Federal Do Ceará (UFC)	Não oferece	-
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Não oferece	-
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN)	Não oferece	-
Universidade Federal Da Paraíba (UFPB)	Não oferece	-
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Oferece	Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social
Universidade Federal De Pernambuco (UFPE)	Não oferece	-
Universidade de Pernambuco (UPE)	Não oferece	-
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)	Não oferece	-
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Não oferece	-
Universidade Federal De Sergipe (UFS)	Não oferece	-
Universidade Federal Da Bahia (UFBA)	Não oferece	-
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Não oferece	-
TOTAL:	2 Universidades	2 Componentes Curriculares

Fonte: Própria autora

É importante lembrar que, devido a abrangência na nomenclatura de algumas disciplinas, também analisamos o ementário dos cursos, visando uma clareza no conteúdo a ser trabalhado na matéria, uma vez que ela permitia a discussão de

diferentes tópicos. Porém, em nenhum dos casos, a Educação Inclusiva ou Especial foi citada como um dos possíveis temas a ser trabalhado no componente.

De acordo com o decreto Nº 5.626, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais deve ser obrigatória em todos os cursos de licenciatura e optativa nos demais cursos de educação superior e educação profissional, desde 2005. Portanto, esse foi o único componente curricular relacionado ao tema buscado que está em todos os fluxogramas como disciplina obrigatória.

Todavia, levando em consideração a obrigatoriedade específica e que o componente aborda Educação Inclusiva com o foco direcionado aos deficientes auditivos e afônicos, direcionamos a pesquisa para os demais componentes curriculares, além da matéria de Libras.

Observando a Tabela 2, podemos perceber que, dentre as 16 universidades analisadas, apenas 2 possuem disciplinas obrigatórias referentes à Educação Inclusiva, o que corresponde a 12,5% das universidades avaliadas. Assim, compreendemos que esse tipo de conteúdo realmente não recebe a atenção necessária, pois levando em consideração a sua importância, deveria ser abordado dentre os componentes curriculares obrigatórios.

Vale a pena apontar, como uma informação extra à pesquisa realizada, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que foi analisada individualmente, pois não está localizada na capital baiana. Todavia, ela é a única universidade estadual da Bahia que possui um componente curricular obrigatório relacionado ao tema pesquisado, nomeado: Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas.

Visto que a maior parte das universidades não possuíam uma disciplina obrigatória referente a Educação Inclusiva, verificamos também os componentes curriculares opcionais oferecidos pelos cursos, como é possível analisar na Tabela 3.

Tabela 3: Universidades nordestinas que oferecem componentes curriculares optativos sobre Educação Inclusiva (exceto Libras).

Universidades Classificadas que Possuem o Curso de Letras Inglês	Universidades que Oferecem Disciplinas Optativas Sobre EI (EXCETO LIBRAS)	Nome das Disciplinas Optativas Oferecidas
Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)	Não oferece	-
Universidade Estadual do	Oferece	Educação Especial e Inclusiva

Maranhão (UEMA)		
Universidade Federal Do Piauí (UFPI)	Não oferece	-
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Não oferece	-
Universidade Federal Do Ceará (UFC)	Não oferece	-
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Não oferece	-
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN)	Oferece	Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva
Universidade Federal Da Paraíba (UFPB)	Oferece	Educação Especial, Educação e Inclusão Social
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Oferece	Multimodalidade e Ensino de Linguagens
Universidade Federal De Pernambuco (UFPE)	Não oferece	-
Universidade de Pernambuco (UPE)	Não oferece	-
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)	Oferece	Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Não oferece	-
Universidade Federal De Sergipe (UFS)	Não oferece	-
Universidade Federal Da Bahia (UFBA)	Oferece	Distúrbios da Linguagem Decorrentes de Lesão Cerebral
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Não oferece	-
TOTAL:	6 Universidades	6 Disciplinas

Fonte: Própria autora

Nessa categoria, houve um aumento do número de universidades, dentre as 16 analisadas, 6 possuem uma disciplina optativa relacionada à Educação Inclusiva, correspondendo a 37,5% do valor total, o que é um percentual bem baixo, considerando a tabela anterior.

Podemos deduzir, então, que a maioria das universidades não têm assumido o compromisso de formar professores com uma instrução mínima para trabalhar em uma sala de aula inclusiva. Tendo em vista o número de matérias optativas, a responsabilidade por essa instrução é transferida para o aluno, que dentro da sua realidade e disponibilidade optará ou não por cursar esse componente opcional.

Ainda seguindo essa perspectiva de responsabilização do professor em formação, mas sem perder de vista o comprometimento das universidades, buscamos por atividades extracurriculares, eventos periódicos organizados pelas instituições selecionadas que abordassem o ensino inclusivo.

Tabela 4: Universidades nordestinas que promovem eventos periódicos sobre Educação Inclusiva

Universidades Classificadas que Possuem o Curso de Letras Inglês	Eventos Periódicos Promovidos pela Universidade Sobre Educação Inclusiva
Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)	- Ciclo de Debates Inclusivos - I Seminário de Educação Especial e Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	-
Universidade Federal Do Piauí (UFPI)	- Encontro de Educação Especial na perspectiva Inclusiva - Simpósio de Inclusão e Acessibilidade
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	- Seminário de Educação Especial
Universidade Federal Do Ceará (UFC)	-
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	- Oficina de Audiodescrição para Professores
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN)	-
Universidade Federal Da Paraíba (UFPB)	-
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	- Congresso Internacional de Educação Inclusiva - Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva e Direitos Humanos
Universidade Federal De Pernambuco (UFPE)	-
Universidade de Pernambuco (UPE)	-
Universidade Federal De Alagoas (UFAL)	-
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	-
Universidade Federal De Sergipe (UFS)	- Webinar Educação Inclusiva
Universidade Federal Da Bahia (UFBA)	- Congresso Baiano De Educação Inclusiva (FACED)

	- Simpósio Brasileiro De Educação Especial (FACED)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	- Semana de Educação Inclusiva - Encontro de Educação Inclusiva e Diversidade
TOTAL:	13 Eventos periódicos

Fonte: Própria autora

Como apresentado na Tabela 4, no total, foram 13 eventos (colóquios, seminários, congressos e workshops) organizados por 8 das 16 universidades listadas, o que corresponde a 50%. Esse resultado reforça o que afirmamos anteriormente, há uma falha no processo de formação e a responsabilidade de suprir essa carência é passada para as mãos do graduando. Em função disso, o professor em formação precisa optar por atender eventos extracurriculares, que nem sempre são promovidos pela instituição a qual estuda, posto que ele não recebe essa instrução ao decorrer do curso.

A Tabela 5, a seguir, traz um resumo quantitativo dos dados supracitados:

Tabela 5: Quantitativos das universidades nordestinas que abordam na grade a Educação Inclusiva

Capitais Nordestinas	Número de universidades classificadas para pesquisa	Número de universidades que possuem o curso de Letras Inglês	Número de universidades que possuem disciplinas obrigatórias sobre EI (EXCETO LIBRAS)	Número de universidades que possuem disciplinas optativas sobre EI (EXCETO LIBRAS)	Número de eventos promovidos pela universidade sobre Educação Inclusiva
Maranhão (MA) - São Luís	2	2	1	1	2
Piauí (PI) - Teresina	2	2	0	0	3
Ceará (CE) - Fortaleza	2	2	0	0	1
Rio Grande do Norte (RN) - Natal	2	1	0	1	0
Paraíba (PB) - João Pessoa	2	2	1	2	2

Pernambuco (PE) - Recife	3	2	1	0	0
Alagoas (AL) - Maceió	3	2	0	1	0
Sergipe (SE) - Aracaju	1	1	0	0	1
Bahia (BA) - Salvador	2	2	0	1	4
TOTAL:	19	16 (84,2%)	2 (12,5%)	6 (37,5%)	13

Fonte: Própria autora

É importante ressaltar que a pesquisa enfrentou muitos desafios, uma vez que, os sites oficiais das universidades analisadas são de difícil navegação e possuem um *layout* desatualizado. Havia currículos desatualizados, fazendo com que a solicitação específica desse documento fosse feita diretamente com a universidade. Dentre os documentos que se encontravam em uma das universidades analisadas se encontrava um fluxograma que datava mais de 40 anos. Além de fluxogramas desatualizados nas plataformas, houve uma instituição baiana que não apresentou o documento em sua plataforma, pois reformulou o currículo recentemente.

Sendo assim, podem existir variações nos dados coletados, sejam referentes a existência de currículos mais atuais não cadastrados, ou mesmo a eventos organizados por essas instituições que não foram divulgados em seus respectivos canais oficiais, impedindo, assim, sua contabilização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o processo de formação de professores podemos perceber que essa é uma etapa extremamente importante na vida do docente, e que com certeza vai trazer impactos sobre a sua prática. Apesar das limitações, a pesquisa alcançou seus objetivos de conhecer melhor o contexto de formação de professores e verificar se há uma oferta de instrução extracurricular no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Os resultados alcançados nos permitem deduzir que há uma falha nesse processo de formação, uma vez que, na maioria das universidades, as disciplinas referentes à Educação Inclusiva não são obrigatórias. Então, como o processo de formação de professores tem proporcionado a instrução adequada para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais em sala de aula?

A realidade é que a maioria das universidades observadas não proporciona essa instrução de modo direto, visto que não disponibilizam disciplinas obrigatórias que preparem os alunos para atuar em uma sala de aula inclusiva. Os componentes curriculares ofertados relacionados ao assunto são optativos, o que coloca sob o graduando a responsabilidade dessa escolha. Além disso, a maior parte das universidades verificadas, promovem periodicamente seminários, workshops ou outros eventos que discutem essa temática, proporcionando o acesso a essa instrução de forma extracurricular.

Sendo assim, esse trabalho foi importante para compreender melhor a causa primária das dificuldades enfrentadas pelos docentes em salas de aula inclusivas. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2020, realizado pelo Inep, 83,2% dos professores têm nível superior e apenas 43,4% dos professores possuem pós-graduação. Conseqüentemente, se há uma falha nesse processo, a maior parte dos professores da educação básica no Brasil é afetada.

Qual seria a solução para esse problema? Essa é uma pergunta desafiadora, pois qualquer resposta óbvia será muito mais complexa na prática, tendo em vista a vasta extensão territorial brasileira. Mas pequenos passos podem ser dados em direção ao ensino ideal.

A reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, a disponibilização de formação continuada acessível para os graduandos e para os professores que já

atuam, levando em consideração a escassez de tempo e recursos desse profissional. Formação de Núcleos de Educação Inclusiva nos estados que ainda não possuem, bem como projetos multidisciplinares nas instituições escolares, a fim de dar aos professores e alunos o suporte necessário.

Se lembrarmos do que foi discutido no capítulo teórico, todos esses aspectos já são garantidos por lei e deveriam ser uma realidade, mas ainda não alcançamos esse estágio. Então, o que mais poderia ser feito? Como vimos há pouco, atualmente o professor em formação é o responsável por buscar, por conta própria, essa instrução que por vezes é até disponibilizada no seu ambiente de ensino, e apesar de não ser a realidade de todos, ainda pode estar disponível de outra forma.

Isto posto, é preciso despertar nesses docentes em formação, através das disciplinas ofertadas nos currículos, ainda que estas não façam menção específica ao tema, a necessidade de aprender mais sobre a Educação Inclusiva e se preparar para atuar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais. Eu só percebi que precisava dessa instrução quando me deparei com a realidade e percebi que não sabia como agir, mas essa história não precisa se repetir.

Portanto, pesquisas como essa, que chamam a atenção para o assunto, que lembram a necessidade e a importância dessa instrução, destacando a participação ativa dos professores em formação nesse processo são de extrema relevância, a fim de levar essa consciência para o maior número de pessoas possível.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elisângela Tombini de. **TDAB, TPAC, transtornos X dificuldades de aprendizagem**: compreensão para uma prática pedagógica com qualidade e equidade. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Formação Complementar do Exército. Salvador, 2020.

AMARAL, Lígia. **Sobre crocodilos e avestruzes**: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). Diferenças e preconceitos. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 09/05/2022

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Congresso Nacional: Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 09/05/2022

BRASIL. Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012. **Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências**. Brasília: Ministério da Educação Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3517-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-12-de-abril-de-2012>> Acesso em: 07/08/2022

BRASIL. Revista Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article> . Acesso em: 09/05/2022

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 07/08/2022

BRASÍLIA. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 25/08/2022

CAMPOS, MCR. Das psicoses da infância aos transtornos globais do desenvolvimento (TGD). **Infanto-Revista Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, v. 7, n. 1, p. 8-41, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46, pp. 29-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004>>..

DE SOUZA, Veridiana A. Alves; MAGALHÃES, Cláudio Márcio. Núcleo de Apoio Multidisciplinar e Educação Inclusiva: um estudo sobre a construção de uma política pública em Betim/MG Multidisciplinary Support Center and Inclusive Education: a study on the construction of a public policy in Betim/MG. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 10150-10171, 2022.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. “Educação para todos–saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Benjamin Constant**, n. 14, 1999.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. SOUZA, Luciane P. SUPLINO, Maryse. MOREIRA, Priscilla dos Santos. **Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar**. In: GLAT, R. (Org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 153-171.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 847-860, 2021.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos**. In: ? Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática–como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRRN, 2013.

RAMOS, Fernanda do Valle Corrêa. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar**. Dissertação. Belo Horizonte: Repositório UFMG, 2012.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** - 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.144p.:21cm

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z:** guia completo para educadores e pais. Penso Editora, 2009.

SOUTO, Maricélia. **Educação Inclusiva no Brasil: Contexto histórico e contemporaneidade.** [Monografia]. Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Ciências e tecnologia, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VITALIANO, C. R; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, jan – abril, 2012.