



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MANOEL PINÉO DE SOUSA**

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM TEMPOS DE INCLUSÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2017**

MANOEL PINÉO DE SOUSA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA  
EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Socorro Lucena Lima.

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, Manoel Pinéo de .

O Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Tempos de Inclusão [recurso eletrônico] / Manoel Pinéo de Sousa. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 120 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.ª Ph.D. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Estágio Supervisionado. 2. Licenciatura. 3. Inclusão no Ensino Superior. I. Título.

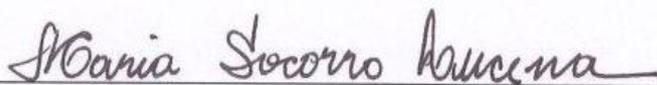
MANOEL PINÉO DE SOUSA

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA  
EM TEMPOS DE INCLUSÃO

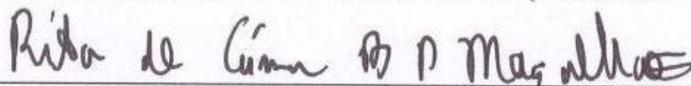
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 30 de janeiro de 2017.

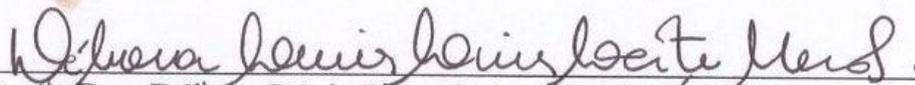
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Presidente – PPGE/UECE)



Profª. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN)



Profª. Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes (UNILAB)

Dedico este trabalho aos meus pais, Manoelito e Lúcia, por terem me concedido a dádiva da vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Jesus, respectivamente pai e irmão fiéis. Sem eles, esta história não seria possível!

A Nataly Pinéo de Sousa, minha irmã, pela parceria e apoio.

À Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, pela orientação, confiança, apoio e paciência que tornaram possível a conclusão deste trabalho. Agradeço pela participação fundamental na minha vida acadêmica.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pelas sugestões dadas na fase inicial desta pesquisa e pela participação em minha banca de mestrado.

À Profa. Dra. Débora Lúcia Lima Leite Mendes, pela prontidão em aceitar o convite de compor a banca examinadora de defesa da dissertação.

À Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias, por ter participado de minha banca de qualificação.

À Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa, pela sua imensa ajuda na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Tania Maria Rodrigues Lopes, pelas sugestões e solicitude.

À Professora Ms. Renata Rosa Russo Pinheiro Costa, pelo amparo, apoio e confiança.

À Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo, pelos ensinamentos acadêmicos e contribuições na fase inicial do meu trabalho.

À Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, coordenadora do PPGE, pelo compromisso e seriedade.

Às funcionárias do PPGE, Jonelma Marinho e Rosângela, pela atenção e presteza.

A todos os funcionários da Universidade, pela organização e empenho.

À Profa. Ms. Regiane Rodrigues Araújo, pela solicitude e incentivo.

Ao Prof. Ms. Carlos Alexandre Holanda Pereira, pelas alegrias e angústias partilhadas.

À Profa. Esp. Clecivalda Caldas Feitosa, pelo amparo e incentivo.

Aos sujeitos da pesquisa, pela boa vontade e compromisso e a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

“Existiria uma forma de pensar a prática sem experiência prática, sem viver as contradições de uma prática, sem um professor que, por conhecer a prática, nos oriente para executá-la corretamente ou pelo menos, menos traumáticamente?”.

(Ezequiel Theodoro da Silva)

## RESUMO

A presente investigação emerge de reflexões acerca do processo de democratização do acesso da população brasileira à educação, considerando como foco específico a valorização e o respeito à diversidade, no qual se inserem as políticas de educação inclusiva. A distância entre as prescrições legais e o cotidiano das instituições de ensino tem se tornado alvo de investigações e reflexões por parte de inúmeros pesquisadores. Dentre tais reflexões está o fato de que a educação inclusiva tem conseguido avançar, mesmo que a passos lentos, na educação básica e pouco tem conseguido avançar na educação superior. Estando a presente investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que tem como foco a formação docente, a discussão sobre o processo de formação de professores no contexto da inclusão educacional se constitui como objeto de relevante interesse. Assim, foi estabelecido como objetivo geral desta investigação analisar os limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no processo de formação docente, enfatizando as necessidades dos alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UECE na cidade de Fortaleza-Ceará. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. O roteiro metodológico do estudo foi constituído pela pesquisa bibliográfica, articulada à análise documental e, ainda, à aplicação de questionários abertos, cujos dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005). Os sujeitos participantes da investigação são professores da universidade responsáveis pela disciplina de Estágio. Os estudos e pesquisas desenvolvidos por Moreira (2014, 2009, 2005), Magalhães (2013, 2006, 2002), Mantoan (2015, 2004), Beyer (2013), Valentini e Bisol (2012), Dorziat (2011), Rocha e Miranda (2009), Miranda (2009) e Serra (2006) que discutem o processo de inclusão de alunos nos espaços educativos, associados aos estudos de Araujo (2016), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Zabalza (2014), Carvalho (2012), Lima (2012, 2004, 2001), Pimenta e Lima (2009) e Leite, Ghedin e Almeida (2008) que tratam do Estágio e da formação de professores, dentre outros, subsidiaram o trabalho de investigação, bem como orientaram a análise dos dados e a produção do texto final. Os resultados logrados nesta investigação apontam que não há uma política institucional que norteie de maneira efetiva o processo inclusivo dos alunos com deficiência no ensino superior, embora exista um grande aparato de leis visando à garantia dos direitos dessas pessoas. Também foi evidenciado que a ausência de materiais, de diagnósticos dos acadêmicos e de espaços institucionais adequados inviabiliza a realização de um Estágio Curricular bem-sucedido pelos estudantes com deficiência dos cursos de licenciatura.

Ademais, foi apontado o despreparo dos professores supervisores para lidar com esses alunos no transcorrer das atividades de Estágio.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Licenciatura. Inclusão no Ensino Superior.

## ABSTRACT

The present research emerges from reflections about the process of democratization of the access of the Brazilian population to education, considering as a specific focus the valorization and respect to diversity, in which inclusive education policies are inserted. The distance between legal prescriptions and the daily life of educational institutions has become the subject of investigations and reflections by many researchers. Among these reflections is the fact that inclusive education has been able to advance, even if at a slow pace, in basic education and little has been able to advance in higher education. With the present investigation linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Ceará, which focuses on teacher education, the discussion about the process of teacher training in the context of educational inclusion is an object of relevant interest. Thus, it was established as a general objective of this research to analyze the limits and possibilities of the Supervised Internship in the process of teacher training, emphasizing the needs of students with disabilities in the undergraduate courses of the UECE in the city of Fortaleza-Ceará. For that, a research of qualitative and exploratory nature was developed. The methodological script of the study was constituted by the bibliographical research, articulated to the documentary analysis and also to the application of open questionnaires, whose collected data were submitted to content analysis (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005). The subjects participating in the research are university professors responsible for the discipline of Internship. The studies and research developed by Moreira (2014, 2009, 2005), Magalhães (2013, 2006, 2002), Mantoan (2015, 2004), Beyer (2013), Valentini e Bisol, Miranda (2009), Miranda (2009) and Serra (2006) who discuss the process of inclusion of students in educational spaces, associated with the studies of Araujo (2016), Ghedin, Oliveira and Almeida (2015), Zabalza (2014), Carvalho (2008), Lima (2012, 2004, 2001), Pimenta and Lima (2009) and Leite, Ghedin and Almeida (2008), which deal with Internship and teacher training, among others, subsidized research work, The analysis of the data and the production of the final text. The results obtained in this research point out that there is no institutional policy that effectively guides the inclusive process of students with disabilities in higher education, although there is a great apparatus of laws aimed at guaranteeing the rights of these people. It was also evidenced that the lack of materials, academic diagnoses and adequate institutional spaces made it impossible to carry out a successful Curricular Internship by students with disabilities in undergraduate courses. In addition, it was pointed out the

unpreparedness of the supervisors to deal with these students in the course of the Internship activities.

**Keywords:** Supervised internship. Graduation. Higher Education Inclusion.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UECE	Universidade Estadual do Ceará
PTCC	Projeto do Trabalho de Conclusão do Curso
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa .....	66
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: DA DIMENSÃO CONCEITUAL À APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	21
2.1	CONTRIBUTOS DAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	21
2.2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO, FORMAÇÃO INICIAL E REALIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	30
2.3	DIFICULDADES, LIMITAÇÕES E DESAFIOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS .....	36
<b>3</b>	<b>INCLUSÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR, CURSOS DE LICENCIATURA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	45
3.1	INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ALGUNS DETERMINANTES HISTÓRICOS E LEGAIS .....	45
3.2	RUMOS E PERSPECTIVAS DAS LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	52
3.3	INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS .....	57
<b>4</b>	<b>OPÇÕES METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	63
4.1	ENQUADRANDO A PESQUISA .....	63
4.2	POPULAÇÃO /AMOSTRA .....	65
4.3	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....	67
4.3.1	A análise documental .....	67
4.3.2	A pesquisa bibliográfica .....	67
4.3.3	O questionário .....	68
4.3.4	Análise de conteúdo .....	69
<b>5</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO E INCLUSÃO: COM A PALAVRA OS PROFESSORES</b> .....	71
5.1	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS LICENCIATURAS .....	71
5.1.1	Admissão de alunos com deficiência .....	71
5.1.2	Função social da Universidade .....	74

5.1.3	<b>Papel da coordenação pedagógica</b> .....	75
5.1.4	<b>Necessidade de preparo</b> .....	76
5.2	<b>ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	76
5.2.1	<b>Experiência docente</b> .....	77
5.2.2	<b>Aceitação do “diferente”</b> .....	79
5.2.3	<b>Ajuda aos acadêmicos</b> .....	80
5.2.4	<b>Atuação discente</b> .....	81
5.3	<b>CONVÍVIO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES</b> .....	83
5.3.1	<b>Convivência</b> .....	83
5.3.2	<b>Acolhimento</b> .....	84
5.4	<b>PERFORMANCE DOS ACADÊMICOS</b> .....	85
5.4.1	<b>Comprometimento e participação</b> .....	85
5.4.2	<b>Repasse de conteúdos</b> .....	86
5.4.3	<b>Dificuldades de aprendizagem</b> .....	87
5.5	<b>PRÁTICAS DE ENSINO</b> .....	87
5.5.1	<b>Ensino tradicional</b> .....	87
5.5.2	<b>Participação no Estágio</b> .....	88
5.5.3	<b>Importância da família</b> .....	89
5.6	<b>PARTICULARIDADES OBSERVADAS</b> .....	90
5.6.1	<b>Desempenho acadêmico</b> .....	90
5.6.2	<b>Metodologia utilizada</b> .....	90
5.6.3	<b>Espaços institucionais e materiais necessários</b> .....	91
5.6.4	<b>Estágio como percepção da realidade e identificação com a profissão</b> .....	92
5.6.5	<b>Gravidade das deficiências</b> .....	92
5.7	<b>DIFICULDADES DAS DOCENTES</b> .....	93
5.7.1	<b>Despreparo e falta de apoio</b> .....	93
5.7.2	<b>Avaliação</b> .....	95
5.8	<b>ENSINAMENTOS ADQUIRIDOS</b> .....	96
5.8.1	<b>Respeito às diferenças</b> .....	96
5.8.2	<b>Preparo profissional</b> .....	97
5.8.3	<b>Vivências</b> .....	97
5.8.4	<b>Formação continuada</b> .....	98
5.8.5	<b>Interação professor-aluno</b> .....	99
5.9	<b>PROPOSTAS DE ESTÁGIO</b> .....	99

<b>5.9.1</b>	<b>Preparo profissional .....</b>	<b>100</b>
<b>5.9.2</b>	<b>Responsabilidade pelo processo educativo .....</b>	<b>101</b>
<b>5.9.3</b>	<b>Diagnóstico dos acadêmicos .....</b>	<b>101</b>
<b>5.9.4</b>	<b>A escola como espaço de aprendizagem .....</b>	<b>102</b>
<b>5.9.5</b>	<b>Avaliação e intervenção pedagógica .....</b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da nossa inserção como aluno no Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), precisamente durante a trajetória vivenciada na disciplina Prática de Ensino de Matemática, surgiu o interesse pela temática do Estágio Curricular Supervisionado, que vem se constituindo como objeto de nossos estudos. As investigações desenvolvidas culminaram com a escrita de uma monografia intitulada “O Estágio Supervisionado e a formação dos futuros professores de Matemática”, apresentada em 2011, como exigência para a conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Matemática dessa mesma instituição.

Nessa perspectiva, com base na exploração bibliográfica e nos achados da citada pesquisa, reconhecemos o Estágio como momento privilegiado de nossa formação, pelo contato que nos proporciona com o ambiente real de trabalho, contribuindo para a aquisição e apreensão de conhecimentos inerentes à profissão docente, sobretudo, em relação ao enfrentamento dos desafios que se apresentam no cotidiano dos espaços escolares. Outra valiosa contribuição do trabalho foi a ressignificação de saberes práticos e teóricos.

A experiência na docência, como professor efetivo do ensino fundamental e médio, vem nos permitindo acompanhar de perto o desenrolar dos processos de formação docente de alunos concludentes do Curso de Licenciatura em Matemática de várias instituições de ensino superior cearense, sendo notória a presença desses alunos durante o ano letivo, desenvolvendo atividades de Estágio Curricular Supervisionado nas salas de aula das escolas onde atuamos como docente.

Assim sendo, os licenciandos sempre iniciavam os Estágios nas escolas com os bimestres já em andamento e mesmo sendo evidente o distanciamento entre a escola e a universidade, as trocas de conhecimentos dentro das salas de aula do ambiente escolar eram concebidas, uma vez que procurávamos passar para os estagiários saberes provenientes da nossa experiência e prática profissional e tornar compreensíveis os problemas e divergências presentes na organização e funcionamento da educação básica.

Os próprios estagiários nos informavam que a universidade, sob o ângulo pedagógico, ainda não havia rompido com o ensino que se pautava na mera transmissão compartimentalizada dos conteúdos disciplinares, com um saber pronto e acabado, e isso se reproduzia fielmente em sua prática, ainda como aprendiz.

Além do mais, foi possível constatar o grande impacto que o Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura, causava nos licenciandos,

mormente no que diz respeito aos desafios percebidos e vividos mediante a aproximação com o contexto escolar. Exemplo disto era o de proporcionar um ensino qualitativo e em consonância com as necessidades específicas de cada educando.

Ao mesmo tempo em que colaborávamos no processo de construção da identidade docente dos estagiários, se dava o convívio com alunos com deficiência nas salas de aula regulares, nas quais nós desempenhávamos a função de professor de Matemática. Isto nos desestabilizava e nos deixava impotentes, pois não sabíamos como lidar, de fato, com os estudantes com deficiência, tampouco a escola tinha respaldo pedagógico e espaços físicos adequados capazes de propiciar um modelo de aprendizagem satisfatória e eficaz no atendimento desses sujeitos.

Essas realidades nos trouxeram indagações acerca de questões relativas à educação inclusiva não só na escola como também na universidade, visto que, ao longo dos percursos do Estágio, observando os alunos-estagiários que passavam pelas escolas, semestre após semestre, percebíamos a ausência de licenciandos com deficiência, mesmo sabendo da existência dos mesmos no espaço da educação superior.

De partida, nossa hipótese era que em muitas instituições de ensino superior, as estruturas formativas especificamente direcionadas para a formação de professores não estão bem definidas, carecendo abordar de forma mais incisiva questões relativas à adequação das possibilidades e limitações dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, parece pertinente dizer que o processo de inclusão de alunos com deficiência, no contexto universitário, requer interrogações acerca das práticas de formação docente e do convívio com a diversidade.

O tema foi despertando outras indagações, ao mesmo tempo em que trazia algumas inquietações, no sentido de identificar como vem sendo tratada na universidade a questão da inclusão do estudante com deficiência. Assim, tanto questões de ordem pessoal, como profissional motivaram nosso interesse pelo tema.

A partir das inquietações apresentadas, anunciamos a questão de partida: como o Estágio Curricular Supervisionado voltado para a relação teoria e prática, no exercício da profissão docente, está sendo desenvolvido por alunos com deficiência na perspectiva da inclusão?

Questionamos quanto à implementação de um processo de formação orientado, que contemple tanto a universalidade e a preservação da diversidade, quanto os direitos e o atendimento ao aluno com deficiência, respeitando-o e consolidando ações de acordo com suas necessidades e expectativas, bem como possibilitando a abertura de espaços para a sua integração, participação e troca de experiências.

Quando se pensa no sistema educacional brasileiro como um todo, se fortalece a ideia de um mundo complexo de diversidades próprias. Considerando as principais modificações observadas no campo científico, tecnológico e cultural, as instituições de ensino continuam a realizar um processo de homogeneização de condutas e de saberes, mantendo suas antigas posições e legitimações, acentuando, assim, os estereótipos e a diferenciação entre os distintos grupos sociais.

Ao trazermos essa discussão para o contexto da universidade, precisamos nos inteirar sobre o acolhimento às diferenças dos alunos com deficiência na promoção de ações que possam garantir a inclusão desses sujeitos na educação pública superior e, sobremaneira, ajudá-los no ingresso da vida profissional.

Partimos da hipótese de que a educação inclusiva, nos cursos de licenciatura da UECE, apresenta vivências agravantes, que vão desde a ausência de adequação física dos espaços institucionais até a falta de práticas pedagógicas voltadas para a consecução e aprimoramento da atividade docente dos alunos com deficiência.

O acompanhamento dos estagiários com deficiência, tanto na universidade quanto nas escolas-campo, pelos professores orientadores de Estágio, igualmente apresenta inúmeras lacunas, pois muitos desses formadores, por exemplo, não estão preparados para atender às demandas de inclusão, que são agravadas pela falta de recursos adequados e de informações e especificações técnicas, principalmente pedagógicas para o atendimento dessa necessidade.

As indagações apresentadas têm o potencial de colaborar com o desvelamento de elementos políticos e pedagógicos que se constituem como limites do processo de ensino-aprendizagem da profissão docente, nos processos e percursos de Estágio. É importante considerar, também, que o professor responsável pelo Estágio Curricular está, muitas vezes, sobrecarregado de trabalho e que a universidade está organizada estruturalmente para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a heterogeneidade propriamente dita.

Tal contexto sugere a materialização de uma política educacional condizente de formação e de valorização do profissional da educação, assim como a criação de um currículo inovador na universidade, que contemple a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto das escolas-campo, encontram-se os professores caracterizados como co-formadores, que recebem os estagiários e que também sentem dificuldades e angústias quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Soma-se, ainda, a essas questões, a relutância de muitos desses professores, imersos numa visão estereotipada, em aceitar os estagiários com deficiências nas salas de aula que lecionam, devido às limitações dos mesmos

e à possibilidade de estas se tornarem impedimentos na transmissão e aquisição dos saberes aos educandos das escolas.

De forma simultânea às questões apresentadas, acrescentamos o fato de os estagiários sentirem diversas dificuldades, sobretudo com relação à falta de provisão de recursos materiais e pedagógicos e pelo próprio tratamento discriminatório e preconceituoso que passam a receber no contexto universitário e escolar.

O conjunto de indagações e reflexões apresentadas norteou o processo investigativo, com vistas ao alcance do objetivo geral estabelecido, qual seja, “Analisar os limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no processo de formação docente, enfatizando as necessidades dos alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UECE, na cidade de Fortaleza-Ceará”.

Foram definidos como objetivos específicos dessa investigação:

- a) Identificar elementos de natureza teórica e prática que caracterizam o Estágio Curricular Supervisionado e suas contribuições para a formação profissional dos licenciandos;
- b) Compreender o processo histórico de desenvolvimento da educação inclusiva no ensino superior no Brasil;
- c) Investigar os diferentes olhares de professores em relação ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura da UECE, em Fortaleza/CE, e o processo de inclusão educacional de futuros professores com deficiência.

Em decorrência da complexidade do fenômeno a ser investigado, dos objetivos definidos e da importância que as experiências e visões dos sujeitos ocupam na compreensão do problema, o percurso metodológico desta investigação assumiu uma abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo exploratória. Foram utilizadas como estratégias de aproximação com a realidade questionários abertos junto aos professores de Estágio. As informações coletadas foram submetidas a análise de conteúdo, conforme procedimentos indicados por Bardin (2011) e Franco (2005).

Os estudos que serviram de referencial teórico para o desenvolvimento desta pesquisa foram: Moreira (2014, 2009, 2005), Magalhães (2013, 2006, 2002), Mantoan (2015, 2004), Beyer (2013), Valentini e Bisol (2012), Dorziat (2011), Rocha e Miranda (2009), Miranda (2009) e Serra (2006) que discutem o processo de inclusão de alunos nos espaços educativos, associados aos estudos de Araujo (2016), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Zabalza (2014), Carvalho (2012), Lima (2012, 2004, 2001), Pimenta e Lima (2009) e Leite,

Ghedin e Almeida (2008) que tratam do Estágio e da formação de professores. Outros autores, igualmente relevantes também foram consultados para a produção da pesquisa.

O presente texto encontra-se dividido em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo 2, intitulado **Estágios Supervisionados: da dimensão conceitual à aprendizagem da profissão docente**, estabelecemos um diálogo com a literatura apresentando, sobretudo, os significados e caracterizações atribuídos aos Estágios no processo de formação docente.

No capítulo 3, denominado **Inclusão, educação superior, cursos de licenciatura e práticas de formação docente**, realizamos uma breve explanação dos traços históricos e de documentos legais orientadores da educação brasileira na perspectiva inclusiva, dando ênfase às pessoas com deficiência e, em seguida, apresentamos o perfil dos cursos de formação docente na atualidade, além de um quadro teórico acerca da inclusão de alunos com deficiência no espaço da educação superior e os Estágios dos cursos de formação em Licenciatura.

No capítulo 4, designado **Opções metodológicas e instrumentos da investigação**, detalhamos os aspectos metodológicos que nortearam o estudo. Para tanto, descrevemos a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, além dos procedimentos para a recolha e interpretação dos dados da investigação.

Por último, no capítulo 5, intitulado **Estágio Supervisionado e inclusão: com a palavra os professores**, apresentamos a análise do conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005) dos questionários aplicados aos professores supervisores a respeito do Estágio e do processo de formação docente dos estudantes com deficiência.

A contribuição desta investigação para o debate se dará na forma de complementação e/ou ampliação/aprofundamento de outros estudos desenvolvidos sobre o assunto, considerando a escassez bibliográfica identificada na fase preliminar da pesquisa<sup>1</sup>, a qual revelou que não são comuns, entre os temas de educação, as investigações voltadas para a inclusão de alunos com deficiência nos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de formação docente.

---

<sup>1</sup> Realizamos um levantamento bibliográfico em janeiro de 2015 junto a três periódicos brasileiros indexados na base de dados do SciELO (Scientific Electronic Library Online): Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial e Educar em Revista. A escolha destas revistas se deu a partir de sua avaliação no Sistema Qualis (Qualis A na área de Educação), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como sua relevância e amplitude no âmbito científico. Para tanto, realizamos um único filtro cruzando as palavras Estágio e inclusão. Deste cruzamento, foi identificado apenas um artigo na Revista Brasileira de Educação Especial, no entanto, o mesmo não era pertinente ao tema investigado.

## 2 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: DA DIMENSÃO CONCEITUAL À APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

(Paulo Freire, 2011, p. 100).

O presente capítulo tem como objetivo identificar elementos de natureza teórica e prática que caracterizam o Estágio Curricular Supervisionado e suas contribuições para a formação profissional dos licenciandos.

As reflexões apresentadas buscam, nesse sentido, revelar os procedimentos adotados nos momentos concebidos e vividos durante a realização dos Estágios, possibilitando a difusão de importantes informações tanto para o contexto universitário como para os sujeitos em formação, apresentando horizontes possíveis para a consolidação de ensinamentos e de melhorias no decurso do processo de tornar-se professor.

Assim, tais reflexões se organizam a partir dos seguintes elementos: “Contributos das concepções de Estágio Supervisionado para a formação de professores”, “Estágio Supervisionado, formação inicial e realidade profissional docente” e “Dificuldades, limitações e desafios nos Estágios Supervisionados”.

### 2.1 CONTRIBUTOS DAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Estágio é o momento privilegiado dos cursos de formação de professores (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008), pois possibilita ao aluno a inserção e o conhecimento do cenário em que irá atuar futuramente como docente. Como assevera Lima (2012, p.53): “O Estágio, realizado no contato com a realidade, inclui a complexidade das ações do professor e das medidas institucionais, habilita seus sujeitos para a atividade a que se destina”.

O Estágio, de acordo com a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, assim é definido:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, além de o Estágio Curricular Supervisionado se mostrar ligado a um conceito técnico, afirmações desse teor se encontram de modo frequente na legislação, defendendo tal disciplina no âmbito da competência e da preparação para a inserção no trabalho produtivo, conforme evidenciam Lima e Nascimento (2015).

Já o Parecer CNE/CP nº 28/2001, que se ocupa da duração e da carga de horas relativos aos cursos de formação de professores, aponta que o Estágio tem de ser percebido como parte obrigatória do currículo e contribuir para fomentar as relações pedagógicas entre os sujeitos implicados na formação, formadores e formandos:

[...] é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001).

Desse modo, a presença do estagiário em seu futuro ambiente de trabalho é fundamental para o aprendizado da profissão e se constitui numa relação entre alguém com mais experiência no exercício profissional e alguém que se dispõe a aprender a ensinar (ARAÚJO, 2016). O autor destaca, ainda, que se fazer presente no meio escolar, *lócus* de Estágio, oportuniza ao estagiário a análise desse meio, assim como também o que é realizado em sua vivência diária.

Para Kulcsar (1991), o Estágio Supervisionado deve ser reconhecido como um instrumento essencial no processo formativo docente, posto que colabora tanto para o estudante entender e enfrentar o universo laboral como tornar-se consciente de sua função política e social, interagindo teoria e prática.

Nessa mesma direção, Sousa, Cavalcante e Lima (2014) asseveram que o Estágio Supervisionado se configura como componente essencial no processo formativo de professores, no qual se instaura uma relação entre teoria e prática, que remete a atitudes críticas e reflexivas acerca das ações do campo educacional.

A respeito da definição do conceito de Estágio, Zabalza (2014) aponta que:

A dificuldade para definir “estágio” está, provavelmente, nas muitas variações e modelos concretizados conforme a época histórica, os países e as profissões. O que existe em comum a todos os modelos (e que poderia constituir algo assim como uma definição básica) é que, por meio do estágio, pretende-se estabelecer uma alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em centros de trabalho (ZABALZA, 2014, p.39, grifos do autor).

Dentro desse contexto, Perrenoud (2002, p.23) destaca que: “[...] deve-se aceitar a idéia de que uma alternância entre períodos de aula e de estágio é uma condição necessária, porém não suficiente, para uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática”. Nesse aspecto, podemos citar, como exemplo, que não basta apenas as idas às escolas-campo pelos estagiários para cumprir um horário e a convivência dos mesmos com os professores das escolas, nem tampouco as visitas dos professores supervisores de Estágio aos locais de prática, se todos esses sujeitos não se fizerem, verdadeiramente, comprometidos e atuantes em exercer seus papéis. É necessário destacar esta questão, pois uma formação de professores que se sucede à revelia das orientações e dos saberes específicos para a docência, assim como da realidade educacional, vai ao encontro das possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes que deveriam ser pautas da proposta formativa do Estágio.

Em sua análise, Lima e Costa (2014) distinguem o Estágio a partir de duas perspectivas. A primeira se refere ao Estágio como o momento de colocar em prática as lições obtidas, ou ainda como o treinamento que se busca adquirir conhecimento para atuação no espaço da sala de aula. A outra diz respeito ao Estágio desenvolvido em conexão com as técnicas de ensinagem e modelos, ou ainda organizado por meio de aulas simuladas, coleta de dados acerca das instituições escolares e do corpo docente, seminários, narrativas e memórias sobre o itinerário escolar. Soma-se a este contexto, a preservação de percepções de Estágio Curricular fundamentadas na crítica aos docentes observados (LEITE, 2011).

A formação centrada no paradigma da racionalidade técnica, de acordo com Souza (2011), vem imprimindo nas políticas voltadas à formação e nas memórias da trajetória de escolarização percepções acerca do Estágio como o lugar consagrado à aplicação não contextualizada e prescritiva referentes aos processos de ensinar.

Assim, de forma clara e pormenorizada, Gonçalves e Gonçalves (1998) nos explicam que:

Nesse modelo (da racionalidade técnica) está entendida a compreensão de que, conhecendo a parte teórica, o indivíduo pode melhor apreender a técnica (neste caso, as estratégias/procedimentos de ensino e aprendizagem) para utilizá-la na solução de problemas, no desempenho de sua função profissional, pois os professores estariam “instrumentalizados” para resolvê-los (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p.114, grifos dos autores).

Desse modo, na lógica da racionalidade técnica, que dá primazia à reprodução de modelos e à segmentação de saberes, o Estágio Supervisionado acaba não se constituindo como uma possibilidade para aprender a refletir acerca da prática e para correlacionar campos de conhecimentos e saberes diferentes (ARAUJO, 2016).

Nessas condições, o Estágio Supervisionado não atua efetivamente integralizando os conhecimentos de ordem teórica e prática indispensáveis ao processo de formação dos futuros professores.

[...] o estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos na formação universitária, não tem deixado contribuições para a análise da prática docente, nem mesmo de novas propostas curriculares para os cursos de formação de professores e não tem conseguido formar uma cultura docente que consiga superar aquela cultura escolar que ainda carrega muitos vícios de uma perspectiva tecnicista da educação (GHEDIN, OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 39).

Assim, muitos dos discentes egressos dos cursos de formação docente, quando chegam às salas de aula das escolas para lecionar, se deparam com numerosas questões e situações divergentes sobre as quais não tiveram oportunidade de refletir nos bancos da universidade, no período de sua formação inicial. Como resultado dessa situação, as chances de se acentuarem nas escolas práticas de “o ensino pelo ensino” são enormes, somando-se à pouca motivação dos alunos para os estudos, bem como aos baixos rendimentos de aprendizagem escolar. Em sintonia com essa perspectiva, Gonçalves e Gonçalves (1998, p.115) interrogam: “Quantos de nós não temos ouvido depoimentos de professores recém-formados sobre as dificuldades que sentem e percebem quando se defrontam com o ambiente natural de aula? ”. Consoante os autores, é nesta hora que os professores passam a perceber de modo mais claro a distinção entre o que a academia os proporcionou de base teórica e a prática que passam a vivenciar como profissionais do magistério.

Por certo, há uma falha escondida por trás do pano de fundo da real situação do processo de formação docente, funcionando, assim, como um verdadeiro embate entre a teoria e a prática e, por mais, numa imagem de aparente perda da legitimidade do Estágio como elemento necessário na construção da identidade docente.

Recorremos a Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) para destacar alguns pontos cruciais que operam como impedimento às transformações significativas no campo da formação/atuação docente:

Quando o novo professor chega à escola como estagiário ou como profissional recém-concursado e/ou formado, não consegue instituir as práticas inovadoras na escola e logo se rende a essa cultura escolar. Pensa-se neste trabalho que, em parte, a falta de insistência do professor neófito nas práticas inovadoras seja pela falta de consistência epistemológica que lhe dê suporte para resistir a um modelo cultural que a escola, nas práticas docentes, assume como sua (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.39).

Além dos elementos expostos pelos autores, destacamos que uma cultura institucional sendo negativa, pode provocar efeitos perturbadores aos estagiários à proporção

que, mediante seu contato inicial com o campo profissional, passam a assimilar vícios consuetudinários do ofício: a competitividade, o modo autoritário de conduzir a direção, o individualismo, o estresse, a ausência de compromisso, dentre outros tantos (ZABALZA, 2014).

Nesse ínterim, caberia, então, a formulação de cursos de licenciatura bem estruturados e organizados, com propostas de Estágios bem definidas e eficazes que, realmente, dessem ênfase ao crescimento pessoal e profissional dos futuros docentes e, concomitantemente, fossem capazes de instrumentalizá-los com ações potencializadoras de enfrentamentos dos desafios presentes no sistema educacional.

[...] o estágio, assim como qualquer atuação universitária, deveria afetar as três frentes sobre as quais se projeta o sentido do formativo: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências concretas e o melhor conhecimento do mundo do emprego (ZABALZA, 2014, p.122).

É vital que o estagiário vivencie a prática docente por meio do envolvimento com ricas e distintas experiências para, assim, retirar delas as impressões e, em seguida, propor intervenções mais efetivas e específicas. Podemos citar como exemplo, a elaboração de propostas alternativas de ensino para alunos com dificuldades para aprender um assunto, assim como mudanças em relação a sua atuação como docente que é desenvolvida em comunhão com os professores, educandos, gestão da escola e demais pessoas interessadas e engajadas na melhoria da realidade educativa.

Para a efetivação qualitativa de um Estágio, Lima (2012) nos explica que não basta somente o assessoramento por parte do docente que recebe o estagiário na escola e do docente universitário, mas também do envolvimento dos sujeitos participantes da gestão da escola e de todos os setores que sejam capazes de colaborar no processo de aprendizagem profissional da docência, a começar pela recepção e acolhimento do aluno-estagiário, até mesmo os pormenores do movimento da tessitura do espaço escolar.

Nesse sentido, o Estágio colabora tanto para a formação do futuro professor quanto para a formação continuada dos profissionais da educação básica e dos professores que atuam na universidade.

Carvalho (2012) preconiza a participação do estagiário, ao menos, em um conselho escolar, analisando-o a partir do olhar de aluno-estagiário e não ainda efetivamente de docente, o que concebe uma experiência educativa muito significativa para o mesmo. Para a autora, o envolvimento em conselhos escolares é peça fundamental para a análise das práticas de gestão da escolarização básica e a atribuição de cada docente nesses conselhos.

De fato, o Estágio deve girar em torno do processo de formação, isto é, perspectivar o conhecimento do trabalho docente, as condições e características do sistema escolar, a adoção de atividades em interação com a realidade, o uso de procedimentos e estratégias variados, a partilha e a reflexão crítica. Do mesmo modo, o tempo de Estágio tem que ser otimizado, promovendo atividades com alto teor de legitimidade, garantia e qualidade.

Na tentativa de superar a visão distorcida da formação docente, Gonçalves e Gonçalves (1998) assim propõem:

Parece-nos que uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus professores e colegas. Isto, provavelmente, concorreria para que o estudante pudesse se tornar um profissional crítico, conhecendo a realidade e buscando compreender as suas causas. Esta prática ao longo do curso contribuiria, provavelmente, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ocorreria constante avaliação e discussão dos conteúdos que estivessem sendo trabalhados, discutindo, também, facilidades e dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas, além de facilitar a formação de conhecimentos estratégicos, que são baseados na experiência (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p.116).

Um Estágio com propostas bem definidas favorecerá ao licenciando, futuro docente, a apropriação de novos saberes, a análise crítica das instituições escolares, a correção de possíveis falhas através da autoavaliação e da avaliação realizada pelos demais atores (professores orientadores, professores escolares, gestão da escola, alunos, colegas da academia, etc.) com relação a seu percurso formativo, ou seja, passará a entender a realidade das tramas educativas para assim poder atuar em sua transformação. Nessa ótica, nos valemos do pensamento do mestre Paulo Freire (2013) quando relaciona homem e universo vivencial:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (FREIRE, 2013, p.60).

A compreensão do lugar do magistério na história de vida do licenciando, o conhecimento do corpo docente das escolas, bem como o entendimento do que vem a ser a profissão de professor e seus pressupostos, compõem três aspectos fundamentais a serem considerados no estudo do Estágio Supervisionado no processo de formação dos futuros docentes, como nos ensina Lima (2012).

Carvalho (2012) explica que os estudantes dos cursos de formação de professores manifestam, no tocante a seus Estágios, perfis muito distintos: alguns deixaram de entrar nas salas de aula das escolas de ensino fundamental ou médio desde a conclusão de seus processos de escolarização; outros, pelo contrário, já lecionam há muitos anos no momento em que é exigida deles a obrigatoriedade de realização dos Estágios. A autora continua a expor sua fala, apontando que em ambas as situações, as tarefas pertinentes aos Estágios têm de servir e serem bem utilizadas, e, ainda mais, alguns fatores relacionados à história de vida dos licenciandos acabam por interferir na estrutura organizacional desse componente curricular. São eles: as experiências didáticas anteriormente vividas pelos licenciandos; o contato já realizado por estes com os estabelecimentos escolares em que pretendem estagiar; o fato de os alunos-estagiários já conhecerem os professores ou professoras com quem pretendem trabalhar e, também, a sequência didática elaborada pelos próprios estagiários para ser posta em prática.

Diante desse panorama, podemos dizer que o licenciando deve ser visto antes de tudo como um ser humano, tanto em sua unicidade, como no coletivo, que modifica e é modificado através de fatores socioeconômicos, políticos e individuais dentro de sua história de vida.

Sousa, Cavalcante e Lima (2014) ressaltam a importância do efetivo envolvimento, no período de realização do Estágio, entre os professores orientadores de Estágio, os professores que recebem os alunos-estagiários nas escolas-campo e os estagiários, com o intuito de possibilitar a estes últimos o conhecimento, a reflexividade e a aprendizagem da profissão docente na dinâmica da realidade inserida:

As atividades provocativas, refletidas criticamente, monitoradas e motivadas pelos profissionais formadores e professores regentes – no período do estágio – favorecem ao estagiário a descoberta e construção de novos conhecimentos que irão acompanhá-lo em toda a sua trajetória como profissional da área da educação, ressignificando seu percurso através de atividades significativas (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014, p.109).

Em contrapartida, a omissão e o alheamento dos licenciandos com relação às atividades desenvolvidas durante o processo de Estágio ou, ainda, a convivência dos mesmos com as práticas negligentes dos professores orientadores de Estágio ou dos professores das escolas, poderá, de certa forma, contribuir na difusão da imagem negativa e deturpada do magistério como profissão, pois, conforme nos aponta Rodrigues (2001, p.67): “Não há como preparar alguém para o exercício da função educativa se ele não se encontra, interiormente, comprometido com essa função”.

É necessário, então, que das relações estabelecidas no Estágio, o licenciando tenha a oportunidade de construir e reconstruir ideias, se posicionar de forma crítica sobre os aspectos relacionados à escola, realizando intervenções adequadas ao processo de ensino-aprendizagem conforme as características e as necessidades dos alunos para que, assim, esse processo não venha a se cristalizar em concepções de segregação ou de inferioridade, mas sim de igualdade, no sentido de que todos tenham a garantia do direito a uma educação da melhor qualidade.

Zabalza (2014) nos explica que organizar um Estágio não significa apenas enviar os alunos para os locais de práticas a fim de que lá passem um período, realizando aquilo que puderem ou aquilo que lhes seja autorizado a fazer. Para o autor, apesar de que alguns alunos possam até admitir essa situação, não se trata de um momento referente a férias ou mesmo para se desvencilhar deles no decorrer da etapa na qual estarão longe. Diante dessa realidade, Araujo (2016) ressalta a importância da ação do professor que atua na escola com relação às práticas de Estágio, uma vez que o mesmo permanece presente grande parte do tempo acompanhando o estagiário, estando mais próximo deste no período de sua estadia na escola-campo. Nesse sentido, é preciso advogar a importância das práticas de Estágio desenvolvidas nas escolas-campo como espaço de aprendizagem fundamental a todo estudante que almeja se preparar para a sua inserção na carreira do magistério.

É necessário, também, destacar que a pesquisa no Estágio pode servir como alicerce para o licenciando efetuar análises da conjuntura educacional, isto é, auxilia o mesmo nas tomadas de decisões, reconhece que a diversidade presente no interior das salas de aula tem relação direta com o modo de vida dos discentes, abre espaço para que possa avaliar sua interação e sua prática como estagiário na escola, ajudando-o na construção e reconstrução de procedimentos para a promoção de um espaço mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa como caminho metodológico de desenvolvimento do estágio coloca-se como método de formação dos futuros professores e se traduz, de um lado, pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também, por outro, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Favorece ainda que o estagiário consiga compreender a importância de se transpor as compreensões estancadas nos limites das várias disciplinas, articulando-as com os interesses e necessidades dos alunos, o que é essencial para a constituição de práticas pedagógicas realmente formadoras (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.32).

Assim, se faz fundamental, portanto, a presença da pesquisa no processo formativo dos docentes, pelo fato de integrar o eixo principal na criação de novos saberes e de novos conhecimentos acerca do contexto real de educação, transformando-o em objeto de investigação (GHEDIN, OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Para os autores, é a partir do hábito de pesquisar que adquirimos a habilidade de recriar o conhecimento, a fim de “[...] aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo” (GHEDIN, OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, pp.58-59).

A adoção do Estágio como campo de pesquisa para o magistério, segundo Lima (2012, p.29), colabora “[...] na formação de professores crítico-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social”. Por certo, o Estágio Curricular Supervisionado pode propiciar aos licenciandos um amplo espectro de conhecimentos tanto por parte das atividades desenvolvidas na escola e na universidade como através dos processos dialéticos desenvolvidos como um todo, com as pessoas e com o mundo ao seu redor, considerando a multiplicidade de contextos existentes para uma melhor orientação das propostas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os alunos-estagiários devem se esforçar na manutenção de uma postura coerente, crítica e investigativa, capaz de pensar a prática, que vai muito além das generalizações e das impressões imediatistas, e retornar a ela para transformá-la à luz das teorias. Esta postura pode fazer do Estágio uma arena fértil para o conhecimento da estrutura e do funcionamento das instituições escolares e desenvolvimento profissional docente. Lima (2012), aliada a essa concepção, reconhece a importância da teoria e da prática nos momentos de Estágio, asseverando que a teoria joga luzes sobre a prática e que esta se ressignifica por meio da teoria.

Ademais, a pesquisa atuando como eixo potencializador da relação teoria-prática, favorece a aquisição de saberes conceituais e pedagógicos importantes e conscientizadores para os futuros docentes. De outro modo, podemos dizer que o futuro docente, ao tomar a pesquisa como princípio educacional, lança uma visão crítica sobre os dilemas e obstáculos vivenciados e percebidos por ele durante o Estágio e passa a propor alterações transformadoras para a melhoria do contexto no qual se vive.

Em contrapartida, quando o professor não se reconhece como pesquisador, sua atividade se resume à aplicabilidade de métodos e técnicas, reprodução e transmissão de conhecimentos (VEIGA, 2012). Acrescenta-se a isso, o fato de a instituição formadora se

resumir a um centro de disseminação de conhecimentos concebidos por outras pessoas, conforme salienta, ainda, a autora.

Assim sendo, entender o papel do Estágio na aprendizagem da profissão de magistério é necessário que se tenha claro que este se constitui numa seara complexa de ação, o que requer uma reflexão de modo coletivo e permanente acerca da referida profissão (LIMA, 2012).

## 2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO, FORMAÇÃO INICIAL E REALIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Através do Estágio e da prática de ensino em turmas de educação infantil, fundamental e médio, o futuro docente deverá se desenvolver em direção à docência, se preparando para tornar efetivas as práticas de ser/estar docente, na complexidade da dinâmica real da sala de aula da educação básica (LEITE, 2011). Essa atividade poderá proporcionar ao licenciando condições para que compreenda o docente como um profissional que se encontra inserido num certo espaço e tempo histórico, com aptidão para questionar, refletir e agir sobre a sua prática, assim como também sobre o cenário político e social no qual se desenvolve, segundo complementa, ainda, a autora.

Também se reportando ao Estágio, Brandão e Dias (2014) escrevem que o mesmo:

Permite, pois, que se chegue bem perto da ação docente para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de crise e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo vivido (BRANDÃO; DIAS, 2014, p.83).

Não obstante, devemos levar em consideração as grandes transformações tecnológicas, científicas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo globalizado e que têm provocado alterações significativas no comportamento das pessoas, exigindo da educação um repensar sobre seus procedimentos. O professor, por sua vez, não vem sendo formado para dar conta de todas as manifestações que se encontram personificadas nas diferentes esferas do seu trabalho e da sociedade de modo geral, o que concorre para uma verdadeira discrepância entre os conhecimentos que são produzidos no calor daquelas transformações e as práticas concebidas pelas instituições de ensino.

No bojo desse pensamento, Sousa, Cavalcante e Lima (2014) destacam alguns pontos:

O professor em formação precisa aprender a atender às demandas sociais, entre as quais estão as exigências requeridas pelo seu próprio trabalho. São constantes desafios e atitudes em face das diversas situações ocorridas na vida e na profissão, no trabalho pedagógico e no espaço da sala de aula, entre outros espaços. Dessa forma, a realidade social é complexa e muitos dos educadores se perdem no emaranhado de problemas postos pela ordem estabelecida no mundo da chamada “globalização”. As mudanças de valores em um mundo cada vez mais competitivo promovem o individualismo, que afeta também as instituições sociais, a escola e a nossa vida cotidiana (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014, p.119, grifos das autoras).

Apesar de considerar que não é mais dificultoso, nem mais simples ser docente nos dias atuais se comparado há algumas décadas, mas sim diferente, Gadotti (2011, p. 23) enfatiza que perante a rapidez com que a informação se propaga, envelhece e morre, perante uma sociedade em constante transformação, a incumbência do docente “[...] vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária”.

Do mesmo modo, é preciso que o professor resgate a sua identidade, dignidade e autoridade, embora seja patente que exercer o ofício docente nos dias atuais, no contexto efervescente da globalização, se torna cada vez mais difícil. O professor e a educação passaram a se constituir como a panaceia para todos os males da sociedade midiaticizada, inclusive no tocante à formação integral dos indivíduos.

Ainda assim, o ser humano que não é capaz de tomar decisões, por conta da carência de conhecimentos, não conseguirá conduzir os próprios rumos de sua vida e não atingirá a dignidade dentro da dimensão social (SILVA, 2011a). Ainda, segundo, o autor: “De nada adianta combater a injustiça social, sendo um injusto no desempenho de suas funções” (p.33). Nessa perspectiva, é possível dizer que o educador que não consegue realizar as funções que lhe cabe, movido por seriedade, não denotando o interesse de alimentar a educação com novas filosofias de trabalho em congruência com as especificidades de cada escola, de cada sala de aula e de cada educando, terá muito pouca chance de ser reconhecido como sujeito da história, pois, para isto se suceder, seria, então, necessário que ele se fizesse sujeito histórico e agente da práxis.

De acordo com Vázquez (2011, p. 398), a *práxis* é entendida “[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. Assim, quando a formação de professores não é renovada por meio de reflexões acerca da relevância da práxis para o desenvolvimento da compreensão plena tanto do campo da docência quanto da profissão, inúmeras vezes, essa formação imprime ao Estágio Curricular o caráter de conjunto de atividades pautadas na

imitação de modelos ou na prática instrumental, intensificando o criticismo raso a respeito das condições do exercício docente (NAKASHATO, 2009). Nessa direção, a formação docente e, em especial o Estágio, deve favorecer aos graduandos uma formação numa perspectiva reflexiva e crítica, com ênfase no aprendizado do exercício profissional, na análise dos problemas e dos desafios impostos pela realidade escolar e na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário que o Estágio Curricular seja concebido como “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 45).

Desvelando a concepção da imagem da profissão de professor, tanto por aqueles que ocupam posição dominante, quanto pelos demais membros que compõem a estrutura social, Silva (2011a) diz que:

Na ótica das autoridades dominantes, o professor é visto como um trabalhador improdutivo, isto é, alguém que não gera divisas econômicas imediatas para o país. Daí as migalhas de verbas dedicadas ao desenvolvimento do setor educacional; daí algumas ideias distorcidas, já presentes no senso comum da população: “Se ficar no magistério é porque é ruim ou louco!”, “O status do professor já era!”, “Ensinar é dom e sacrifício!” etc. Em essência isto quer dizer que somente os mediocres optam pela carreira do magistério (SILVA, 2011a, p.32, grifos do autor).

Diante desse enfoque, os docentes são vítimas tanto de uma política educacional que não favorece o seu desenvolvimento profissional quanto da ausência de empenho por parte da sociedade na elaboração de sua valorização profissional (LEITE, 2011).

Com o objetivo de compreender as razões que levam as pessoas a optarem pela profissão docente, Gatti e Barreto (2009) analisaram os dados recolhidos através dos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do MEC, junto a alunos principiantes e concludentes de cursos de licenciatura do nosso país, e chegaram à seguinte conclusão:

Observe-se, contudo, que a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI; BARRETO, 2009, p.160, grifos das autoras).

Não é demais lembrar, aqui, que não raros são os casos de estudantes que se apresentam formalmente nas escolas para dar início ao Estágio e, logo depois, seguem sem maiores responsabilidades para o desfecho da disciplina, passando a vir nas escolas nos dias e horários que mais são convenientes para cada um, alegando como motivo a falta de tempo

para conciliar o Estágio, o estudo das demais disciplinas e as outras atividades que exercem ao longo da jornada diária. Sobre isso, Lima e Costa (2014) esclarecem que conciliar estudo e atividade laboral imprime um desafio para os indivíduos que já trabalham, sobretudo em tempos de Estágio, em que questões ligadas ao deslocamento, ao enfrentamento da sala de aula e às novas demandas incidem na vida cotidiana dos mesmos.

Gadotti (2011) ao reportar-se às suas experiências vividas como formador de professores sublinha que:

Muitos de meus alunos e alunas, seja na Pedagogia ou na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores. Pesam muito nessa decisão as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para um ofício, e vão exercer outro (GADOTTI, 2011, p.29).

Poderemos ir para além dessas questões se considerarmos também a análise feita por Paro (2000) quando explica que em uma economia de mercado, logo que cai a remuneração por certa ocupação, surge, como efeito imediato, uma sucessão de elementos que leva ao decréscimo da qualificação da força laboral a ela relacionada. Continua afirmando, o autor, que um dos primeiros acontecimentos é a evasão dos indivíduos melhor qualificados, que realizaram investimento tanto em sua formação quanto em treinamento na esperança de adquirir uma remuneração que referida ocupação não mais já concede. Com o passar do tempo, a ocupação somente atrai indivíduos de menor qualificação, isto é, aqueles que, devido suas restritas habilidades profissionais, não conseguem contar com as melhores possibilidades de trabalho (PARO, 2000).

À vista disso, Libâneo (2010) pontua como elementos resultantes da depreciação da profissão de magistério: deserção da sala de aula em procura de outra atividade, diminuição pela busca de cursos de licenciatura, opção por cursos de licenciatura ou pedagogia como derradeira alternativa (em várias situações, são estudantes que adquiriram classificação menor no exame de vestibular), assim como a ausência de motivação dos estudantes já matriculados para prosseguir no curso.

O cruzamento das informações expostas pelos autores supramencionados nos leva a depreender que a docência se caracteriza como uma atividade sem renome, não rentável e de pouca atratividade para as pessoas. Todavia, defendemos a ideia de “[...] que, onde a profissão é valorizada a procura dos cursos aumenta, a formação melhora, o exercício profissional ganha qualidade” (LIBÂNEO, 2010, p.93), como via de acesso para se (re) construir o significado e a importância do magistério ante as demandas da contemporaneidade.

Ao tecer algumas ponderações sobre a percepção do ambiente escolar durante o Estágio Curricular, Lima (2012) assinala que a identificação com a profissão de magistério pode ocorrer através das tarefas executadas na escola e que as propostas de convívio com a realidade podem desvelar tanto uma compreensão do valor conferido ao ensino, quanto a certas ideias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para a autora, tais propostas, de modo contraditório, podem chegar a desvelar também determinadas verdades de difícil entendimento ou mesmo de falta de motivação para os licenciandos.

Dessa forma, os estagiários ao se depararem de perto com a realidade das escolas, por meio das atividades de Estágio, podem se ver desconfortados, desinteressados e desvinculados diante dos fatos concretos que o magistério como profissão testifica. Ou, como aponta Zabalza (2014, p.256) “[...] pode acontecer que os interesses de alguns estudantes se dirijam a outros campos de atuação, ou que simplesmente eles estejam em cursos que não conseguiram gerar neles uma suficiente motivação”.

Fávero (2011) chama atenção para o fato de que não basta apenas frequentar um curso de graduação para que o sujeito venha a se tornar um profissional, mas sim quando ele, eminentemente, se compromete com a construção de uma práxis. Dito de outro modo, “[...] o estágio curricular não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade” (FÁVERO, 2011, p.71).

Os professores, em face das novas realidades e do complexo de saberes imbricados em sua formação profissional, necessitariam de uma formação com embasamento teórico mais aprofundado, habilidade operativa mediante as demandas profissionais, pressupostos éticos para tratar da diversidade cultural e da diferença, além da imprescindível retificação salarial, das condições laborais e de exercício da profissão (LIBÂNEO, 2010). Ainda dentro deste contexto, é mister ressaltar que a luta dos docentes por melhores condições de trabalho e de sobrevivência (salários dignos, escolas mais bem equipadas, reconhecimento profissional, cargo efetivo, dentre outras) não compete somente a eles, mas a todas as pessoas engajadas na construção de uma sociedade mais justa e igualmente democrática.

Seria propício que a universidade, como importante núcleo de conhecimento para a sociedade, fosse capaz de implementar uma formação para o magistério de maneira mais adequada às especificidades da realidade educacional, pois, de acordo com Lima e Costa (2014), a atividade docente desenvolvida nos cursos de licenciatura, ao largo da história, tem conferido privilégio aos conteúdos disciplinares, em detrimento do entendimento da natureza da ação do professor e das questões ligadas ao ensinar e ao aprender.

Nesse aspecto, a universidade precisa estar atenta ao seguinte alerta:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2011, p.63).

O autor ainda sugere que:

[...] a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2011, p.67, grifos do autor).

Embora tenhamos consciência de que a formação inicial não consiga contemplar de maneira analítica e interpretativa os inúmeros estorvos vivenciados e identificados pelos licenciandos na malha educativa, é da sua competência tornar propícia a construção de saberes fundamentais relacionados ao exercício da profissão docente.

Assim, a formação docente é um processo através do qual o futuro professor vai se apropriando de saberes, crenças e práticas com os quais distintos caminhos são construídos (VEIGA, 2016). Para a autora, a formação é tida como um processo de complexo desenvolvimento profissional, abrangendo desde a formação inicial e continuada até mesmo as condições de trabalho, remuneração, regime e organicidade da categoria.

Nesse sentido, corroboramos com Lima (2012) ao afirmar que não nos constituímos docentes da noite para o amanhecer. Advoga a autora, que nossa identificação com o magistério se dá no transcurso da vida, em articulação com os exemplos considerados positivos, bem como a partir da negação de paradigmas. Por fim, argumenta que é nesse longo percurso que construímos nossos modos de ser e estar no magistério.

Do mesmo modo, o Estágio pode não preparar de forma completa para o magistério, no entanto é factível que os docentes, os estudantes, a comunidade escolar e a universidade trabalhem durante a realização desse componente curricular questões fundantes de alicerce: o sentido da profissão, o que é ser docente nos dias de hoje, como ser docente, a escola em sua concretude, a realidade dos educandos nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, a realidade dos docentes nessas instituições, dentre outras (PIMENTA; LIMA, 2009).

Nessa direção, entendemos que é preciso que o exercício do Estágio ultrapasse as práticas desenvolvidas tanto nos espaços das salas de aula das escolas quanto das universidades para não pôr obstáculo a uma formação docente verdadeiramente atenta e comprometida com o real contexto da educação e da diversidade. Assim, tomamos de empréstimo as palavras de Parente e Mattos (2015) pertinentes a nossa reflexão aqui tecida:

Reduzir o estágio à sala de aula e articulá-lo apenas aos sujeitos aluno e professor é inibir qualquer possibilidade de compreender o universo da educação, de suas demandas, de sua problemática, dos fatores internos e externos que a determinam, dos inúmeros sujeitos que lutam pela concretização de seus objetivos (PARENTE; MATTOS, 2015, p.70).

Destarte, o conhecimento das condições objetivas nas quais o Estágio se desenvolve, suas limitações, seus fatores determinantes e condicionantes deve ser o passo inicial a ser concedido no processo vivencial do Estágio (ARAÚJO, 2016).

### 2.3 DIFICULDADES, LIMITAÇÕES E DESAFIOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O Estágio Supervisionado, parte obrigatória do Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação docente, como já ressaltado anteriormente, tem sido alvo de inúmeras críticas em relação à existência de um desencontro entre as bases teóricas e a prática educacional. Mais ainda, com raras exceções, chega a não ser levado a sério pelas pessoas e instâncias envolvidas, desvelando-se, dessa maneira, como uma atividade fragilizada para o exercício de aprendizagem e aprimoramento da docência.

Não é mais possível brincar de fazer estágio. Muitas vezes ele tem sido um faz-de-conta para a escola, para o aluno em formação e para o professor que orienta. O professor que orienta nem sempre consegue romper com as supostas amarras dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, ou mesmo convencer os seus pares da necessidade de mudanças; muitos pares da universidade ainda tratam estágio ora como sobrecarga, peso e castigo, ora como trabalho fácil, sem status de disciplina, como mero processo de orientação, como se orientação não fosse igualmente atividade docente que exige preparação, planejamento, avaliação e muita dedicação (PARENTE; MATTOS, 2015, p.67).

As considerações das autoras nos permitem deduzir que um Estágio malfeito poderá deixar marcas na vida dos futuros docentes, uma vez que não garante o real entendimento do que venha a ser a profissão de professor e o contexto escolar com todas as suas diversidades e contingências. Desse modo, é necessário que haja a manifestação efetiva dos membros envolvidos no decurso formativo dessa disciplina, isto é, deve ser firmado o

compromisso efetivo entre a universidade e a instituição de educação básica, a fim de redimensionar e melhor estruturar os conteúdos e metodologias de ensino adotados no Estágio, adequando-os à atual realidade.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem a necessidade de a universidade contemplar em seu Projeto Político Pedagógico uma proposta de formação docente veiculada à pesquisa. No entanto, sinalizam que, quando essa concepção formativa não é instituída,

[...] os obstáculos a serem superados no transcorrer do processo são maiores, pois quando se trata de um modelo de estágio vinculado à pesquisa são necessárias atitudes por parte da direção da instituição que tratem o Estágio como uma disciplina curricular composta de uma carga horária teórica e prática articuladora de todo o processo da formação inicial e não apenas como um momento no qual alunos e professores cumprem créditos e horários obrigatórios, respectivamente (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, pp.126-127).

Lima (2004), por sua vez, nos alerta para o fato de que, apesar de ser bastante comum a realização da tarefa de diagnosticar os espaços escolares durante o Estágio, os licenciandos, costumeiramente, não possuem a nítida compreensão de qual é o significado e a finalidade dessa atividade e, também, se é exercida somente para o cumprimento de uma exigência acadêmica. Na continuidade de suas reflexões, a autora, relata que: “Para fazer o diagnóstico precisamos ir além da estatística e dos dados numéricos. Precisamos verificar a escola viva, funcionando. É o movimento acontecendo na entrada dos alunos, no pátio, na sala de aula, na hora do recreio, na saída” (LIMA, 2004, pp.22-23). Nesse sentido, um Estágio com qualidade de aprendizagem, em que os estudantes assumam a responsabilidade de realizar uma radiografia que desvele aspectos globais que incidem sobre a escola a partir das situações observadas e vividas nesse ambiente, sendo capazes de questionar de forma crítica e contribuir para a abertura de novos caminhos que levem à efetivação de uma educação melhor e igualmente inclusiva, sem dúvidas, estará o mesmo em coerência com os reais interesses da docência que é a formação e o desempenho profissional.

Dessa forma, para que as práticas de Estágio sejam proveitosas, trazendo para os estudantes experiências e saberes necessários relacionados ao exercício da docência, é fundamental a presença sistemática e o olhar holístico dos professores orientadores de Estágio. Assim sendo, “Para que, em qualquer curso, os alunos realizem um bom trabalho, a orientação e principalmente a atuação dos professores que assistem aos alunos estagiários é o esteio para bons resultados” (BIANCHI, ALVARENGA; BIANCHI, 2011, p. 7).

De acordo com Ribeiro (1991), o professor de Estágio deve assumir o posto de mediador, propiciando a interlocução entre a escola e a universidade, responsabilizando-se pela formação dos futuros professores, além de firmar o compromisso recíproco de

colaboração. A autora destaca que o formador, nessas circunstâncias, é visto como aquele que facilita a elucidação das contradições presentes na realidade, visando a superá-las.

Nessa ótica, os professores formadores da universidade, ao assistir e orientar os futuros docentes, durante o período de realização do Estágio, exercitam a criação de processos geradores de aprendizagens e de desenvolvimento profissional ligados à carreira, traduzidos na construção compartilhada de saberes da docência.

Dialogando a respeito do trabalho de supervisão na formação profissional dos futuros docentes, Leite, Ghedin e Almeida (2008) ressaltam que:

O trabalho de supervisão, de fato, adquire maior significado quando serve de baliza para que os futuros profissionais se reconheçam como pessoas capazes de gerar conhecimentos sobre fenômenos vividos no dia-a-dia da escola e que desafiam os saberes adquiridos e a criatividade dos educadores (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p.79).

Contudo, Zabalza (2014) salienta que as fronteiras do Estágio não estão bem definidas e que a falta de compromisso de um certo número de professores ministrantes dessa disciplina invalida um ato verdadeiramente eficaz no decurso das atividades pertinentes à formação docente.

No que tange aos docentes universitários, a atomização do estágio entre os diversos departamentos de cada faculdade e a pouca definição dos compromissos que assumem aqueles que se encarregam dele, faz que muitas vezes sejam utilizados os créditos do estágio para completar o horário dos docentes, alguns dos quais carecem de interesse por esse componente formativo e acabarão atendendo aos aspectos formais de seu desenvolvimento, mas sem um envolvimento efetivo no processo (ZABALZA, 2014, p.259).

É importante registrar, ainda, que o docente que atua como orientador de Estágio na academia, cuja significância maior está coadunada à universalização do conhecimento, traduz em razão para que seu fazer pedagógico e seus conhecimentos se refiram ao grau de natureza mais elaborada ou abstrata (GIORDANI; MENDES, 2007). Desse modo, para as autoras, o maior movimento desse profissional está relacionado ao exercício no campo da educação superior, mesmo tendo como intento formar o estudante para exercer o ofício docente na educação básica. Em razão disso, a disposição de se deixar sensibilizar através da experiência ou através do que é novo no âmbito educacional escolar se torna dificultoso, visto que, normalmente, permanece impregnado de fundamentos considerados não aplicáveis de forma direta na prática pedagógica da escola e, nessa perspectiva, superá-los exigiria a promoção de uma nova adequação por parte do professor de Estágio que nem sempre dispõe de preparação e de tempo suficientes (GIORDANI; MENDES, 2007).

Diante do exposto, é possível pensar que o tendão de aquiles dos cursos de licenciatura parece ter forte ligação com as práticas desenvolvidas no decorrer dos processos de Estágio, porquanto um círculo vicioso se instaura: professores da universidade, já com crenças e hábitos fortemente intrínsecos, sem o necessário conhecimento do caráter da educação básica e o pouco interesse pelas práticas de Estágio, formam alunos que chegam aos cursos de formação docente; estes alunos, por sua vez, ao elegerem de fato o magistério como área de atuação profissional (pois, como já evidenciamos, anteriormente, nem todos almejam, de fato, serem professores), irão lidar com vidas em formação nos variados níveis de ensino. A esse respeito, cabe lembrar:

As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. [...]. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (LIBÂNEO, 2010, pp.90-91).

Outros desafios, também, podem ser apontados com relação à disciplina de Estágio:

[...] as condições organizativas do estágio, especialmente o número de estudantes a serem supervisionados e a distribuição destes com relação ao tempo disponível, acabam determinando o nível de envolvimento dos docentes e, em consequência, o tipo de atividades que serão incluídas ou que serão eliminadas da supervisão (ZABALZA, 2014, p. 260).

Nessa direção, é difícil então vislumbrar uma ação avaliativa permanente e processual com acentuado número de alunos nas turmas e com o tempo cronológico sempre controlando os ritmos de vida dos sujeitos envolvidos nas práticas de Estágio.

A avaliação é uma ferramenta essencial para o aperfeiçoamento e o sucesso do processo educativo, possibilitando a identificação dos avanços, dos retrocessos, das dificuldades, bem como a adoção de novas estratégias e novos direcionamentos à atividade docente e discente. Nesse sentido, podemos dizer, parafraseando Rosa Neto (1998), que avaliar é verificar a diferença entre o previsto e o alcançado.

Tecendo uma crítica aos formadores de professores que carregam em suas ações a incredulidade de sua autoridade, Silva *et al* (2014) expressam o seguinte pensamento:

[...] impossível também é aceitar educadores descrentes da relevância de seu papel, que formam por isso futuros educadores também incrédulos, e que da descrença se sustenta a inércia. É preciso vencer a barreira da fixidez, e pensarmos que isto só se faz a partir de uma formação que, por ser crítica, incite o movimento intelectual e prático (SILVA *et al*, 2014, p.35).

Diante desse panorama, podemos mencionar que os professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura somente podem almejar mudanças significativas no processo formativo de seus alunos quando se dispuserem a mudar também os seus modos de atuar junto a esses indivíduos.

Assim, é importante assinalar que a intensidade do envolvimento dos professores de Estágio decorre do próprio engajamento e dos princípios éticos profissionais aplicados a seu labor formativo (ZABALZA, 2014).

Em consonância, Lima e Costa (2014) ressaltam que o Estágio reside no diálogo reflexivo compreendido entre as responsabilidades éticas do educador com o seu ofício e as questões concernentes ao trabalho diário no contexto da sala de aula. Afirmam, ainda, que para tornar compreensível a mediação entre o indivíduo e o conhecimento é mister que os formadores de professores se esforcem no propósito de construir uma visão de totalidade que abranja conhecimentos específicos, relacionados à aprendizagem dos espaços escolares, sem, no entanto, deixar de considerar o contexto histórico e social no qual estamos imersos.

O licenciando deve realizar reflexões contínuas durante a sua inserção no Estágio, com vistas à superação das problemáticas e à transformação da realidade observada. Isto é, lançar um olhar crítico sobre as várias facetas que encobrem os sistemas de ensino no contexto atual em que vivemos, marcado por tantas contradições, provocações, afrontas e incertezas, na consecução de uma educação qualitativamente melhor para todos. Refletir é, portanto, condição essencial para o bom funcionamento da atividade docente.

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo (RIOS, 2010, pp. 46-47).

Como educadores, refletimos para buscar, constantemente, melhorias em nossa prática e firmarmos o compromisso com a Educação. Para tanto, a prática docente precisa estar fundamentada no princípio da reflexão-ação-reflexão, superando o modo tradicional de ensinar que concede privilégio a simples transmissão dos saberes do docente ao aluno. É preciso ainda, que nos momentos proporcionados pelo Estágio Curricular, o futuro professor tenha clareza dos papéis desenvolvidos por ele no ambiente interno da instituição escolar e das suas contribuições para a esfera social.

A ação reflexiva realizada no estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática ou de aprender a passar a matéria. Precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de

métodos e técnicas previamente formulados. Dessa forma, passa a perceber a categoria profissional como um todo, desde a sala de aula, passando pela instituição escolar, até a posição do professor na sociedade e o sentido que dá à sua profissão (LIMA; COSTA, 2014, p. 46).

De uma maneira geral, a reflexão para ser levada a cabo nos momentos de Estágio necessita promover uma tomada de consciência dos aspectos explícitos e daqueles que se encontram nas entrelinhas da realidade da esfera educacional que, por estarem nessa condição, geralmente demandam mais atenção e esforço para o seu entendimento. Assim, como adverte Lima (2004, p.24): “É necessário paciência e sensível olhar pedagógico para descobrir o que está além das aparências”.

Aroeira (2014, p.120) afirma que é preciso superar “[...] o distanciamento da reflexão em relação às experiências situadas no processo de estágio supervisionado, que em alguns casos não acontece ou ocorre distante dos desafios vividos na escola”. Para Rios (2011), num mundo em que se volta à procura de prescrições fáceis e imediatistas, o ato de refletir ainda não se consolidou como uma prática habitual. Paralelo a essas questões, vale mencionar o seguinte pensamento:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu (FREIRE, 2011a, p.19, grifos do autor).

Nesse sentido, entendemos a importância de o estagiário refletir constantemente lançando uma ampla visão sobre si e sobre o mundo ao seu redor, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de ações pedagógicas que visem à transformação dos ambientes escolares e das pessoas.

Durante o Estágio, os professores responsáveis por essa disciplina não devem jamais prescindir de suas obrigações, o que implica estar atento às diferenças existentes entre os seus alunos e encontrar os melhores caminhos que levem a uma formação reflexiva, consciente e transformadora desses indivíduos do ponto de vista dos reais aspectos de nossa sociedade. É necessário, pois, também, que os professores de Estágio defendam a indissociabilidade da relação teoria-prática.

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2009, p.45)

Ao fazer referência à valorização e desenvolvimento de uma prática reflexiva, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) escrevem que:

[...] uma prática reflexiva é necessária na atualidade para vislumbrar uma nova perspectiva, na qual o outro seja respeitado eticamente como um ser legítimo, capaz de contribuir para a emancipação coletiva, pois é na coletividade que olhamos o outro e percebemos nossas deficiências e fortalezas e o que é deficiente em nós pode ser compensado com a fortaleza do outro (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.157).

Assim, entendemos que se faz imprescindível no decorrer do Estágio uma ação reflexiva que leve em consideração as peculiaridades e percepções que cada envolvido nesse processo formativo traz em sua bagagem cultural, ou seja, é preciso que tanto os formadores, quanto os formandos, lancem um olhar sobre si e sobre o outro, com vistas ao fortalecimento de suas identidades, à correção de possíveis distorções do ato educativo e à instituição de novas práticas.

Oliveira (2011), em sua tese de doutorado, se propôs a averiguar as possibilidades formativas concebidas a partir de uma proposta de Estágio Supervisionado de cunho participativo abrangendo um conjunto de estudantes do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade estadual brasileira, uma professora responsável pela disciplina Prática de Ensino de Matemática dessa mesma instituição, além da diretora, da coordenadora pedagógica e dos professores de Matemática de uma mesma unidade escolar. À vista disso, a autora constatou entre outros aspectos, que a ausência de tempo partilhado entre os atores da instituição de educação básica e os da universidade acaba por contribuir para o surgimento dos distanciamentos entre ambas esferas.

A falta de um tempo comum, institucionalizado, entre escola e universidade para que os professores parceiros tivessem maior aproximação não só com os estagiários, mas com a professora supervisora de estágio na faculdade, mesmo não sendo verbalizada em alguns casos, foi muito sentida. Isso ocorreu quando surgiram contratempos nas disposições ou indisposições particulares para o desenvolvimento dos trabalhos, nas aflições da equipe pedagógica para conciliar a recepção dos estagiários com outros projetos desenvolvidos pela escola, nas aflições dos estagiários para conciliarem o tempo de desenvolvimento de seus estágios com o tempo de frequência a outras disciplinas do curso (OLIVEIRA, 2011, p.237).

No período de Estágio, o licenciando precisa desenvolver, de forma contínua, em consonância com os referenciais teóricos adotados, um olhar crítico sobre suas práticas na perspectiva da construção e reestruturação de conhecimentos ligados à profissão do magistério. Ou melhor, que as práticas adotadas durante esse percurso formativo devam estar em plena sintonia com os elementos teóricos e com a aquisição de saberes advindos das demais disciplinas constitutivas do currículo.

[...] o estágio, por si só, pouco acrescenta ao aperfeiçoamento de nossos estudantes se as práticas não estiverem conectadas com seus conhecimentos teóricos. Elas devem propiciar aprendizagens vinculadas às disciplinas acadêmicas. As situações que os estudantes vivenciam durante as práticas deverão conduzir a uma retomada das matérias do plano de estudos para recuperar informações, rever ferramentas de análises, esclarecer dúvidas ou dissonâncias entre o apreendido em sala de aula e a experiência no trabalho (ZABALZA, 2014, p.118).

O autor continua tecendo suas explicações sobre essas questões, afirmando que o delineamento das práticas abrange conteúdos de grande valor para a formação dos alunos, sendo que, em algumas ocasiões, esses conteúdos são propriamente dos Estágios e, em outras, estão ligados a certas disciplinas ou agrupamento de disciplinas do ofício, objetivando proporcionar aos alunos vivenciá-los a partir de contextos reais de formação profissional.

Aroeira (2014) assevera que o Estágio por si só não deve se responsabilizar integralmente pelas articulações e interlocuções de um curso de licenciatura. Prossegue dizendo que o Estágio pode colaborar no processo formativo, mas em comunhão com as outras disciplinas do curso, tomando a escola como referencial para o processo formativo.

É válido salientar que os estudos de Fiorentini e Castro (2003) já revelavam a falta de conexão existente entre o Estágio e as demais disciplinas presentes nos cursos de licenciatura.

Desse modo, é necessário evidenciar que a disciplina de Estágio Supervisionado não deve estabelecer um fim em si mesma, mas sim manter uma estreita e harmoniosa relação com os outros componentes curriculares obrigatórios dos cursos voltados para a formação docente, favorecendo, assim, a construção de conhecimentos variados acerca dos múltiplos fenômenos que perpassam os espaços educativos como um todo.

Há de se destacar, por aqui, que os estagiários acabam incorporando, mesmo de maneira inconsciente, aspectos peculiares de seus professores da época da escolarização, e isso acaba por interferir na ação docente e no entendimento da carreira profissional do magistério.

Diferentemente de outras profissões, em que o estagiário não conhece o campo de trabalho - o médico estagiário quase nunca tinha entrado em um hospital, assim como um aluno de direito não frequentou um escritório de advocacia - , o futuro professor passou toda a sua vida escolar dentro do local em que irá trabalhar. Entretanto, esse conhecimento, em vez de ajudar, muitas vezes atrapalha, pois cria imagens profissionais difíceis de serem removidas, tanto em relação ao conteúdo que deve ser ensinado quanto ao papel do professor e suas interações com os alunos (CARVALHO, 2012, p. 11).

Nessa direção, Kenski (1991) aponta que o docente se mantém, de certa maneira, preso a modelos extraídos das exemplificações da prática de docentes que marcaram seu

trajeto na escola (nem sempre de modo positivo), passando a julgá-los “sua identidade” ao passo que também se torna personagem representativo do papel de docente. Ressalta, ainda, dentro desse contexto, que o educador não consegue realizar o “salto”, instituir seu espaço criticamente, e conceber, tanto por meio de identificações quanto de separações, o seu próprio perfil profissional.

Além do mais, o Estágio vem sendo colocado na berlinda por conta de que muitas das suas atividades são tratadas burocraticamente, sem conduzirem a um exame minucioso dos ambientes escolares como um todo e nem tampouco produzindo um efeito desejável na formação profissional e pedagógica dos futuros professores. Na esteira desse pensamento, Parente e Mattos (2015) assumem que:

A inserção do estagiário na realidade escolar deve propiciar um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem, que se desenvolve na realidade educacional. Essa oportunidade é possível somente quando o estágio deixa de ser um exercício artificial e burocrático, ou mera tarefa acadêmica, e torna-se verdadeira atividade na acepção da palavra, de acordo com a perspectiva histórico-cultural e política de jovens e adultos comprometidos com uma formação sólida, teórica, ética e humana (PARENTE; MATTOS, 2015, p.70).

Além dos desafios já relacionados, a falta de ajuda financeira para que os professores de Estágio possam se deslocar até as escolas-campo para o trabalho de orientação dos licenciandos se constitui como mais um grande problema situado no plano da política educacional. Nesse sentido, é válido sublinhar um dos resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida por Araujo (2016), tendo como sujeitos participantes professores de Estágio atuantes no Brasil e em Portugal:

[...] são as condições de trabalho do supervisor que determinam as formas possíveis de organização e acompanhamento do estágio. O que o supervisor pensa do estágio e da formação, obviamente, orienta suas escolhas, mas as opções realizadas estão sempre circunscritas às condições materiais de trabalho. Nesse sentido, as políticas de formação inicial de professores devem estar articuladas às políticas de valorização da carreira docente (salário, jornada de trabalho, forma de contratação, condições de trabalho etc.) (ARAUJO, 2016, p.198).

Como podemos observar, as ações desenvolvidas pelos orientadores de Estágio estão condicionadas às condições materiais de exercício do magistério, o que se faz imperativas a criação e efetivação de uma política de reconhecimento e valorização destes profissionais perante a sociedade.

### **3 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR, CURSOS DE LICENCIATURA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

A inclusão da pessoa com deficiência não decorrerá apenas de sonhos e de leis, mas de atitudes que afirmem uma opção concreta de vida.  
(Deficiência com eficiência)<sup>2</sup>

Com a escrita do presente capítulo, objetivamos compreender o processo histórico de desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, assim como caracterizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura.

Para tanto, recorreremos à análise das trajetórias históricas referentes à legislação que versa sobre o tema, da estrutura e organização dos cursos de licenciatura, considerando em especial, os seus Estágios Curriculares Supervisionados e a forma como estes componentes curriculares preparam e formam os alunos com deficiência para o exercício profissional no campo do magistério. Ademais, pretendemos trazer reflexões que viabilizem a melhoria contínua da qualidade do sistema educativo, sobretudo no que diz respeito ao alcance da educação de nível superior e suas práticas institucionais.

O capítulo se organiza em torno de discussões pertinentes à “Inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira: alguns determinantes históricos e legais”, “Rumos e perspectivas das licenciaturas para a formação profissional” e “(Im)possibilidades da inclusão no ensino superior: alunos com deficiência e os Estágios nas licenciaturas”.

#### **3.1 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ALGUNS DETERMINANTES HISTÓRICOS E LEGAIS**

No momento histórico atual, marcado por crises e grandes transformações, muito se tem discutido sobre a inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares. Por outro lado, na universidade, esse debate vem acontecendo de forma bastante tímida, reforçando a necessidade da criação de um programa emergencial de formação que atenda aos anseios, às necessidades e às expectativas desses sujeitos.

Anjos (2012) afirma que as universidades tratam de assuntos ligados à deficiência como algo que se sucede de forma exterior a elas, isto é, na educação básica, onde já existe

---

<sup>2</sup> Cartilha elaborada em 2006 pela Comissão das Pessoas com Deficiência da Seccional Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil, cujas organizadoras são SILVA, Cristina Aparecida Xavier e OLIVEIRA, Vera Lucia Leite de.

uma ampla literatura que se debruça sobre a análise das circunstâncias e das potencialidades da escola, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, no atendimento das singularidades dos discentes que apresentam algum tipo de deficiência. A autora salienta que: “As experiências têm demonstrado que as universidades necessitam refazer seus questionamentos a respeito de inclusão, no sentido de deslocar-se do lugar da assessoria e do analista para o de interlocutor envolvido na questão” (ANJOS, 2012, p.380).

A partir da compreensão trazida pela autora, visualizamos que diante de tais contradições, a postura assumida pela universidade vem relegando a prioridades secundárias os processos de inclusão educacional. Ademais, a situação em tela parece indicar a indefinição dos reais papéis da universidade como instância potencializadora de produção de conhecimentos, de desenvolvimento e de transformação da sociedade. Nesse contexto de reflexão, trazemos à baila o seguinte pensamento:

A universidade, mesmo ciente de seu papel social, mas como instituição que é, debate-se em contradições, conflitos, confrontos de ideias, nem sempre atendendo, a contento, a demanda da sociedade. Suas ações, muitas vezes, são balizadas por dois polos: o primeiro garante a conservação e manutenção do conhecimento; dificulta a ruptura com o instituído e mantém a “viscosidade” das estruturas acarretando uma lentidão nas tomadas de decisão. O segundo promove o progresso por meio da investigação de novos paradigmas, busca alternativas que venham ao encontro de políticas claras, consistentes, objetivas, concretizando-se em mudança, impulsionando o conhecimento e o desenvolvimento (NAUJORKS, 2009, p. 243, grifos da autora).

Conforme Magalhães (2006), o ensino superior no Brasil se revela como um capítulo marcado pela exclusão de uma considerável parcela de pessoas à educação. Destaca a autora que a gênese das universidades brasileiras aconteceu de modo tardio em razão do processo de colonização, isto é, houve resistência por parte de Portugal pela instauração de instituições universitárias no Brasil. Tal atitude fez o povo brasileiro, mesmo no momento ulterior à independência, considerar de pouca valia a implantação de universidades em âmbito nacional, detendo-se, assim, às classes abastadas brasileiras, o privilégio de enviar seus filhos para a Europa visando à formação superior (MAGALHÃES, 2006).

Portanto, a educação de nível superior em nosso país, ao longo de sua historicidade, sempre se viu engessada por conta de um ensino que adotava um caráter elitista, seletivo e excludente, distante da oferta de uma educação inclusiva capaz de acolher a todos e de se ajustar aos distintos padrões de desenvolvimento dos alunos.

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros, indígenas e pessoas com deficiência têm acesso restrito.

Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições socioeconômicas dos alunos (MAGALHÃES, 2006, p.39).

De acordo com Franco (2008), a educação superior brasileira deu início a sua organização, de modo mais sistemático, a datar de 1934 por meio da criação da Universidade de São Paulo, visto que “[...] até então predominavam as faculdades isoladas e os cursos profissionalizantes” (CUNHA; PINTO, 2009, p.576).

Para Santos (2012), foi somente a partir de 1998 que houve o surgimento das primeiras pesquisas brasileiras com foco na temática voltada para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Uma das razões para isto, segundo a autora, é que até os anos de 1980, alunos com deficiência não tinham, sequer, a garantia do direito ao acesso ao nível fundamental de ensino.

Esses recortes da história que os autores supracitados nos revelam, ajudam a entender a trajetória das pessoas com deficiência na sociedade ao longo dos tempos, cujo preconceito se reverberou, notoriamente, na concepção de incapacidade de desenvolvimento do sujeito que se afastasse do modelo ideal de padronização. Sobre esse aspecto, é preciso salientar que:

[...] a pessoa com deficiência ao desviar de determinada norma (em aspectos psicossociais, comportamentais, cognitivos, físicos) é estigmatizada. O estigma diz respeito ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características desta pessoa. Estas avaliações depreciativas, muitas vezes, são mais difíceis para a pessoa com deficiência do que as possíveis dificuldades provenientes de seu estado porque influenciam sobremaneira as atitudes e ações direcionadas a sua pessoa (MAGALHÃES, 2002, p.25).

É preciso reconhecer a existência do outro, suas diferenças, seus valores, suas representações sociais e culturais, combinados com uma prática intencional proporcionada pelas instituições educativas e em sintonia com o cotidiano vivido pelo aluno.

Em Santos e Paulino (2006), encontramos referência sobre a relação inclusão/exclusão que também nos ajudam na compreensão da problemática:

[...] uma sociedade sem exclusões é, para nós, apenas um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando desta forma podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo (SANTOS; PAULINO, 2006, p.12).

Nesse sentido, há que se considerar as sociedades acompanhadas de seus conflitos e de suas desigualdades, conferindo aos sujeitos, muitas vezes, um *status* ou valor inferior. Ao lado desses sintomas inequívocos da exclusão, se faz contínua a busca por um projeto

inclusivo capaz de oferecer elementos e subsídios para uma melhor convivência humana, quer seja na família, no trabalho, na escola e/ou na universidade.

Para Dorziat (2011), apesar do nosso reconhecimento de que o ideário da educação para todos se faz, de certa forma, utópico em seus projetos mágicos inclusivos, porquanto lida junto a sistemas educacionais que seguem existindo preservando as relações de poder vigentes na sociedade, frutos do paradigma neoliberal, precisamos continuar acreditando na possibilidade de haver mudanças cabíveis para o convívio num mundo mais justo. Pontua também que “[...] o direito de todos à Educação não deveria significar a mesma Educação para todos, mas também e, fundamentalmente, o entendimento de que a Educação reivindicada deve atender ao que todos têm direito” (DORZIAT, 2011, p. 155). Isto quer dizer que a educação, de modo geral, tem de garantir uma aprendizagem significativa a partir das necessidades que cada sujeito demanda, respeitando suas diferenças e identidades na promoção de seu desenvolvimento pleno.

Cabe mencionar, aqui, a criação de importantes documentos legais no âmbito internacional visando à garantia dos direitos fundamentais dos seres humanos: a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (PARIS, FRANÇA, 1948), a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (JOMTIEM, TAILÂNDIA, 1990) e a “Declaração de Salamanca” (SALAMANCA, ESPANHA, 1994). Tais dispositivos têm servido como guia para a adoção de políticas públicas brasileiras de educação na perspectiva inclusiva.

A promulgação da Constituição Federativa Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) representa, desde então, um dos marcos regulatórios de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Consta, no capítulo III da referida constituição que se ocupa da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.208, inciso III). Sobre o trecho citado, Mantoan (2015, p.40) nos explica que: “Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade”.

É relevante frisar que, embora a expressão “pessoa portadora de deficiência” conste na letra da Constituição Federal de 1988 (Lei Maior do ordenamento jurídico do Brasil), assim como em algumas leis ulteriores, ela não se constitui como a maneira mais apropriada (GONZAGA, 2012). Para a autora, a Constituição Federal foi concebida numa época histórica na qual as palavras com conotação depreciativa eram, amiúde, empregadas, entre as quais, a título de exemplo podem ser mencionadas: retardado, surdo-mudo e aleijado. À vista disso, foi iniciada a busca por uma padronização que pudesse desviar a atenção da

deficiência para a própria pessoa, com a adoção do termo “pessoa portadora de deficiência”, entretanto, o foco continuou no “portador” e não voltado à pessoa. Mesmo assim, o termo “portador” significou para a época um avanço, embora fosse necessário ainda melhorar, complementa a autora.

Ainda com relação à palavra “portador”, a autora expõe que:

Os movimentos sociais identificaram que a expressão “portador” cai muito bem para coisas que a pessoa carrega e/ou pode deixar de lado, não para características físicas, sensoriais ou mentais do ser humano. Ainda, que a palavra “portador” traz um peso frequentemente associado a doenças, já que também é usada, e aí corretamente, para designar uma situação em que alguém, em determinado momento, está portando um vírus, por exemplo (GONZAGA, 2012, p.18, grifos da autora).

Assim, diante de tal contestação, ficou assentado que o termo mais adequado seria “pessoa com deficiência” (GONZAGA, 2012). Não obstante, a autora propõe o uso de outras terminologias como “pessoa que possui deficiência”, “pessoa que tem deficiência”, bem como “pessoa que adquiriu deficiência”, no sentido de facilitar e não se achar que é preciso sempre a utilização do termo em comento.

A autora supramencionada também nos adverte que a expressão “necessidades especiais”, ou outra mais ampla, no lugar de “deficiência”, se torna conveniente a partir do momento em que o intento seja fazer referência a um conjunto maior de pessoas que tenham alguma limitação ou dificuldade, embora, não de modo necessário, possuam deficiência. Ao tratar de políticas públicas direcionadas exclusivamente para grupos peculiares, como, por exemplo, o que é constituído por pessoas que tem deficiência, a substituição em tela não deve ser realizada (GONZAGA, 2012).

Fica patenteado, portanto, no decorrer da história, a criação de diversos termos empregados com a intenção de referir-se às pessoas com deficiência, retratando tais termos as crenças bem como a realidade social-histórica na qual foram concebidos (BASTOS, 2006).

Expandindo essa perspectiva, Valdés (2004, p.254) destaca que a utilização de uma linguagem com a intenção de eliminar os processos de rotulagem e as práticas estigmatizadoras e segregadoras se faz necessária, porquanto “[...] estando a linguagem em relação dialética com o pensamento, as mudanças ocorridas na linguagem e sua sedimentação permitirão o desenvolvimento de novos conceitos, num largo processo de (r)evolução da subjetividade social”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), também expressa apoio legal aos processos de inclusão educacional de pessoas com deficiência, onde enfatiza em seu artigo 58: “Entende-se por

educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996) <sup>3</sup>. No atendimento dessa clientela, é mister a organização dos currículos, das metodologias, das técnicas e dos recursos educacionais, assim como a presença de docentes com especialização apropriada e de docentes do ensino regular com competência para integrar os referidos estudantes nas classes comuns (LDB N° 9394/1996, ARTIGO 59, INCISOS I E III).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também é um documento oficial que regulamenta diretrizes políticas educacionais para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis de ensino. Dessa forma, prescreve que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17).

Nesse sentido, fica evidente a importância da Educação Especial em organizar recursos didático-pedagógicos e de ingresso e permanência que eliminem as barreiras para a efetiva participação dos estudantes no ensino superior, levando em conta suas particularidades e reais necessidades.

A mais nova legislação, concebida com o propósito de garantir ainda mais os direitos das pessoas com deficiência no nosso país - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015 -, em seu artigo 27 declara que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O artigo 28, inciso II, também prevê o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

---

<sup>3</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências

Nesse contexto, é importante atentarmos para as palavras de Miranda (2009) quando aduz que as barreiras de ordem atitudinal, pedagógica e arquitetônica, dentre outras, se antepõem ao acesso dos indivíduos com deficiência no âmbito da educação superior e que a superação de tais barreiras aconteceria se houvesse o cumprimento das leis de acessibilidade com relação ao referido nível de ensino.

Assim, é necessário o efetivo compromisso de pôr em prática a letra da lei, garantindo aos estudantes com deficiência sua inserção desde a educação básica até o ensino superior, implementando práticas educacionais inclusivas que visem o desenvolvimento de aprendizagens significativas de acordo com suas capacidades e aptidões, buscando, ainda, assegurar uma adequada travessia para o mundo do trabalho.

Apesar disso, é oportuno lembrar que, sob a ótica do respeito pela diversidade, o discurso preponderante acerca dos processos inclusivos, no afã de não se produzir um paradigma estigmatizador e rotulista, sugere uma prática pedagógica que, por fim, acaba conferindo tratamento aos desiguais de forma igual, visto que não se considera que uma determinada deficiência requer procedimentos peculiares de ensino que, não levados a efeito, não resultarão aprendizagem alguma (BUENO, 2011).

Carvalho (2008), ao referir-se à diversidade, afirma que:

Diversidade é um vocábulo que tem sido muito empregado para traduzir o “espírito” da proposta inclusiva, em sua proclamada valorização do trabalho educativo, enriquecido pela diversidade do alunado. Emprega-se esse vocábulo que, por ser polissêmico, faculta esse uso de louvor, com um sentido bem diferente daquele que evidencia, sob o enfoque socioeconômico, o lado perverso da diversidade, enquanto multiplicidade de condições de vida das pessoas, vítimas de injustiças sociais e profundas desigualdades que são excludentes por sua própria natureza (CARVALHO, 2008, p.28, grifos da autora).

Para o aluno com deficiência, é importante que a diversidade passe a ser vista como ponto de referência para a aceitação e respeito às diferenças, e, sobretudo, como ponto de partida para o diálogo e para a incorporação de novos mecanismos que favoreçam uma formação com dimensão técnica, pedagógica e política compatível com os anseios desse aluno.

De todo modo, conforme destaca Moreira (2009), para que os serviços de apoio, os recursos e os complementos educativos funcionem como uma solução positiva para as dificuldades e as limitações identificadas pelos alunos no ambiente universitário, é necessário que eles derivem de um estudo do contexto educacional no qual os estudantes se encontram. Assim, é cogente, pois, individualizar o ensino no sentido dos alvos, dos processos didáticos e avaliativos como primeira condição para o alcance da educação inclusiva (BEYER, 2013). Já

Magalhães (2002) preceitua como primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas o fato de repensarmos nossos próprios pontos de vista, preconceitos e modos de proceder com relação ao indivíduo com deficiência.

Com efeito, um processo de ensino-aprendizagem bem orientado, que leve em conta as singularidades e as habilidades dos indivíduos, prevê, cotidianamente, suas necessidades, e passa a imprimir tanto o respeito às diferenças quanto a seguridade de uma cultura inclusiva nos espaços institucionais de ensino.

A inclusão, ademais, não se relaciona apenas ao acesso de indivíduos discriminados no âmbito das salas de aula, mas sim, também, com a implementação de práticas que possam favorecer condições de igualdade bem como o acesso dos mesmos a todos os estratos da sociedade (RIBEIRO; BEZERRA; HOLANDA, 2015). Em coadunação com a observação feita pelas autoras, Melero (2013) aduz que:

Às vezes, pensamos que há muita confusão em torno da educação inclusiva, que é concebida como a educação especial da pós-modernidade, quando, na verdade, ela tem a ver com a busca da equidade, com a justiça social global, com a participação e a convivência (MELERO, 2013, p.397).

Assim sendo, a inclusão requer uma mudança de concepção educacional, já que não diz respeito somente a estudantes com deficiência e aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, mas também aos demais, no sentido de alcançarem êxito na esfera educativa geral (MANTOAN, 2015).

Concordamos com Santomé (2013, p.86) quando afirma que “Conceitos como democracia, justiça, inclusão, solidariedade e dignidade devem continuar servindo para estabelecer com clareza que, sim, existem alternativas para construir um mundo melhor”. Apostando nesse pensamento é que precisamos pensar a educação, respeitando as diferenças e as singularidades dos alunos com deficiência inseridos no ensino superior, buscando atendê-los em suas expectativas, bem como desvelando a realidade que permeia a formação docente no atendimento desses sujeitos, para que sejam planejadas e implementadas ações que estejam em constante diálogo com o mundo em que vivemos.

### 3.2 RUMOS E PERSPECTIVAS DAS LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os cursos de licenciatura se caracterizam, de modo precípuo, pela sua atribuição de formar professores. Assim sendo, esses cursos, ofertados por instituições de ensino

superior, devem possibilitar a reflexão e a análise crítica dos espaços institucionais de ensino e das reais condições estruturais e materiais de formação docente, bem como a apropriação de saberes com vistas ao exercício profissional no campo do magistério. Nessa direção, Veiga (2009) nos aponta que:

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2009, p.26).

Corroborando com a reflexão anterior, Pimenta (2012) afirma que além da intenção definida de conceder habilitação legal para a docência, é esperado dos cursos de licenciatura a formação de professores. Logo em seguida, a autora reelabora seus argumentos expressando que mais certo seria que tais cursos colaborassem no exercício do ofício de professor, visto que professorar não se constitui numa tarefa burocrática, necessitando apenas da apropriação de competências e de conhecimentos técnicos.

É necessário entender que os programas de ensino adotados nas diversas disciplinas que compõem os cursos de formação de professores, se encontram, de modo global, ancorados numa estrutura curricular e trabalhados de forma não articulada com as exigências da prática e da realidade concreta dos espaços escolares, o que caracteriza uma visão burocrática, não crítica, com enfoque no protótipo da racionalidade técnica, conforme nos apontam Leite, Ghedin e Almeida (2008).

Veiga (2009) acentua que no processo de formação de professores é dado grande peso à dimensão técnica, em detrimento às dimensões de cunho político, social e cultural. Aponta ainda que, “[...] se as propostas de formação de professores transcenderem o sentido puramente técnico e visarem competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre a (e na) prática, então serão necessariamente inovadoras” (VEIGA, 2009, p.39).

Desse modo, percebemos que o modelo tradicional de ensino prevalece, ainda hoje, com bastante intensidade na prática de muitos professores. Firmado na padronização e na transmissão rígida dos conteúdos e na resistente concepção de que há estudantes ideais, tal modelo dá a entender que para exercer o ofício de professor basta apenas a competência técnica, sem maiores esforços para a compreensão da pluralidade e da multiplicidade de fenômenos que se apresentam na tessitura das instituições de ensino.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2014) solidarizando-se com as nossas reflexões, alargam a discussão esclarecendo que:

Uma formação pautada pela separação, pela dissociação, pela eliminação de tudo o que causa desordem, pela decomposição que não sinaliza o momento de recomposição, de síntese, e não situa as informações em seu contexto e no conjunto a que pertencem estará reforçando a crença no poder da técnica na solução dos problemas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.220).

Diante desse panorama, podemos inferir que é mister modificar as práticas concebidas nos cursos de formação docente que até então têm se mostrado ineficientes e inadequadas, evitando trajetórias mais fáceis que conduzam a receituários meramente técnicos para que, assim, haja a possibilidade de construção de novos conhecimentos, de novas práticas e de novas atitudes em meio à realidade do complexo sistema educacional.

De acordo com Tardif (2014), os programas de formação docente devem favorecer um espaço concernente a uma substancial formação prática no âmbito das instituições escolares, por meio de: Estágios desenvolvidos em longos períodos; contatos acentuados e com frequência com os locais da prática; cursos destinados a analisar as práticas; análise de casos, dentre outras estratégias. Aduz também que a formação inicial de professores tem o propósito de habituar os estudantes, futuros docentes, para o exercício da prática profissional no campo do magistério, numa perspectiva reflexiva.

Pimenta (2012) nos apresenta as características esperadas com relação aos cursos formadores de docentes:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, pp.18-19).

Ademais, na formação de professores devem ser considerados os conhecimentos específicos do campo de formação (como Matemática, Sociologia, Educação Física, etc.) e os conhecimentos pedagógicos, referentes aos modos de ensinar e aprender no processo educacional. Nesse aspecto, Leite, Ghedin e Almeida (2008) comunicam que é fundamental que as instituições formadoras de docentes passem a perceber o quão é complexa a formação e o modo de atuar desses profissionais. Segundo esses autores, assim como é vital para o professor possuir o domínio da disciplina que irá lecionar, é necessário também que ele tenha “[...] condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao

processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente” (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p.24).

Desse modo, é imprescindível formar professores capazes de atuar reciprocamente de maneira eficaz, respeitando os educandos que, progressivamente, vêm se apresentando de maneira mais plural, com perspectivas bastante díspares (SANTOMÉ, 2013).

Veiga (2009) enfatiza que o ensino desenvolvido no espaço da educação superior traz consigo desafios e questões que necessitam da criação de alternativas apropriadas ao tipo de estudante e às particularidades dos cursos nas distintas áreas científicas. Também, o ensino, sendo uma prática social, “[...] comporta valores, significados, relações, tensões, entre outros” (VEIGA, 2009, p.84).

Embora considerando como desafiadora a compreensão do que venha a ser um ensino de boa qualidade, Rios (2011) aponta que o mesmo, por vezes, é reconhecido como aquele que converge na direção das necessidades dos alunos.

Na percepção de Cunha (2014), para atingirmos uma educação de qualidade no ensino superior é preciso a adoção de um ensino com qualidade, de uma gestão qualificada por parte das instituições, de docentes formados com qualidade aptos para formar outros profissionais igualmente qualificados, além da necessidade de o aluno ter condições sociais que lhe possibilite o acesso a uma aprendizagem com qualidade, com cursos disponibilizando espaços e instrumentos com vistas à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, Dias Sobrinho (2010, pp.1228-1229) ressalta que: “Dada a heterogeneidade das concepções de mundo e tendo em vista as contradições de toda formação social<sup>4</sup>, dificilmente se construirá unanimidade a respeito do que é e deve ser uma educação superior de qualidade”. Assim, podemos dizer que a maneira como pensam/agem os docentes são consentâneas à natureza de suas representatividades frente ao mundo em intensa transformação, o que demandará ações peculiares por parte de cada um desses profissionais a cada realidade institucional e a cada circunstância do processo educativo, tornando difícil, dessa maneira, o entendimento unânime da noção de qualidade no ensino superior.

Ao fazer referência aos cursos de licenciatura, Leite (2011) prescreve que:

Cabe aos cursos que formam professores assegurar que o profissional docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. Para tanto, é preciso que os professores tenham oportunidades de constante atualização e preparo para desenvolver e utilizar novas

---

<sup>4</sup> “Uma formação social é constituída por uma amálgama de expectativas de futuro, interesses e projetos particulares e corporativos, concepções de desenvolvimento social e econômico, oportunidades de emprego e de promoção social, necessidades existenciais, sonhos etc” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1228).

metodologias, como o trabalho coletivo e interdisciplinar, condições imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas, hoje trabalhadas isoladamente. Além disso, exige-se ainda uma formação que promova a participação ativa do professor na construção do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos e no compromisso com a emancipação do nosso povo (LEITE, 2011, p.39).

Os cursos de licenciatura precisam superar o ensino de caráter tradicional, que privilegia a seleção e a fragmentação dos conteúdos curriculares, pois esse tipo de ensino não leva em conta o contexto no qual se estrutura a formação docente nem tampouco a realidade na qual está inserida a escola e a representatividade que têm seus usuários (docentes, pais, estudantes, funcionários e qualquer outra pessoa da comunidade local) com relação ao processo de escolarização. Ademais, os professores precisam aliar-se à ideia de uma educação inclusiva em face dos variados perfis de sujeitos que integram as salas de aula. Assim, compete aos profissionais da educação realizar contínuas revisões em sua prática na perspectiva de tomar a inclusão como elemento de referência para a aceitação das diferenças, para a melhor orientação das escolhas pedagógicas que serão postas em prática no âmbito da sala de aula e, sobejamente, se comprometer de maneira política e profissional no sentido de possibilitar uma educação qualificada para todos os estudantes, bem como a participação ativa destes durante todo o processo educativo.

Almeida (2015) nos explica que as visões excludentes que norteiam a vida social, responsabilizadas pelas disparidades, penúrias e discriminações típicas da globalização, igualmente afligem o contexto universitário. Acrescenta que a destreza de se posicionar de modo crítico diante delas, resultado de suas composições históricas, é responsável pelas diferenciações que vão se estabelecendo, cotidianamente, entre os diferentes perfis institucionais operantes na esfera massiva da educação de nível superior.

Dessa ideia, podemos inferir que é mister que as universidades e seus cursos de licenciatura mantenham ciência de suas atribuições e de suas missões, além de coerência entre sua prática e a realidade do cotidiano, possibilitando espaços de formação, autonomia e efetivação da cidadania, com vistas à concretização de uma consciência coletiva, crítica e transformadora, levando em conta a diversidade de olhares, de experiências e de crenças que cada sujeito envolvido no processo educativo carrega dentro de si. Devem, ainda, tornar factíveis as transformações necessárias para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural de uma sociedade cada vez mais complexa e contrastante que vivemos.

### 3.3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE E OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS

Em nossa sociedade, há uma prevalência de modelos autômatos, preestabelecidos, que acabam não levando em consideração ou não se vinculando ao perfil característico e singular de cada sujeito. Nesse diapasão, o ensino superior, em particular, não tem conseguido se manter afastado desse padrão geral, resultando, pois, numa inadequação à realidade dos alunos e de seus contextos.

Entretanto, compete a esse nível de ensino que tem ampla responsabilidade perante a sociedade no que diz respeito à capacitação dos indivíduos e à promoção do conhecimento, refletir sobre seus procedimentos e empenhar-se no desenvolvimento de pesquisas que possibilitem melhores esclarecimentos dos desafios e a constituição de contextos favoráveis aos processos de inclusão (VALENTINI; BISOL, 2012).

Falar de inclusão é, portanto, necessário. No entanto, é preciso, primeiramente, estar ciente da necessidade da unânime participação dos diferentes membros, trabalhando todo o tempo com as dimensões de identidade, pertencimento e autonomia.

De acordo com Zabalza (2014, p.75), “Para as instituições de Educação Superior, a formação é o verso e o reverso de sua identidade”. O autor esclarece que estas instituições concedem formação a seus alunos e, concomitantemente, necessitam elas de formação, perspectivando a melhoria de sua organização especializada, ou seja, no que concerne sua capacidade de promover uma formação pautada na qualidade.

Porém, ao nos apropriarmos novamente das palavras do autor citado, passamos a entender, por exemplo, que um Estágio pode funcionar bem num determinado programa formativo e em outro não funcionar devido à incoerência, pouca adequação ou não funcionalidade.

Também uma proposta de educação inclusiva ainda não tem se manifestado de forma operante no ensino superior quanto ao atendimento aos estudantes com deficiência, no tocante ao ingresso, permanência e desenvolvimento profissional dos mesmos.

O debate sobre a inclusão educacional na universidade tem provocado inúmeras indagações e, particularmente, muitas dúvidas em seus processos recentes de implementação no contexto do ensino superior brasileiro, motivado pela necessidade de legitimação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva imputadas nesse segmento de ensino. A cultura acadêmica acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus

processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras (SANTOS, 2012, p.386).

Isso revela não só a fragilidade das políticas de apoio à inclusão, como também a negação da singularidade humana, contribuindo para a manutenção de processos excludentes e de deslegitimação dos espaços institucionais de ensino que, verdadeiramente, deveriam garantir a todos uma educação democrática. Quanto a isso, Santomé (2013) assevera que a defesa de uma educação pública e integradora nos moldes democráticos requer compromisso e ações políticas por parte de todos os integrantes da sociedade e, por conseguinte, das ações governamentais para retificar o mau funcionamento do sistema educacional.

Uma pesquisa desenvolvida por Bueno *et al* (2005), contemplando distintos estados das cinco regiões brasileiras, avaliou como as políticas de educação especial / educação inclusiva vinha sendo discutidas e demonstrou, com relação ao raio de atuação da educação, que um número diminuto dos estados pesquisados se remetia aos papéis da educação especial no âmbito do ensino superior, ao contrário da maior parcela que resume, estritamente, sua ação na educação básica. Para tal aspecto, os autores suscitam duas suposições: a primeira estaria no fato de o legislador entender que os educandos com necessidades educacionais especiais ao vencer os obstáculos do ensino médio, se encontram capacitados para seguirem seus estudos em nível superior sem esteio e, a outra, que uma parcela muito pequena desses sujeitos teria chances de atingir o referido nível de ensino, não tornando necessária, assim, a sua normatização.

Isso traz à tona a demonstração de que o processo educacional das pessoas com deficiência se vê ainda ancorado mediante uma percepção de exclusão e de segregação.

Há que se considerar que, com o aumento do quantitativo de vagas no ensino superior decorrente de ações afirmativas, as pessoas com deficiência estão, paulatinamente, enveredando para o ensino superior, na perspectiva de luta pelos seus direitos e pela realização de seus projetos de vida.

Nos últimos anos, constatamos a ampliação do acesso de estudantes ao Ensino Superior, resultado da expansão do número de vagas em instituições públicas e privadas, dos financiamentos estudantis, dos sistemas de cotas, entre outras medidas, o que ampliou a presença também dos que apresentam alguma deficiência (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, p.129).

É preciso que estejamos em alerta para o fato de que ampliar o acesso das pessoas no âmbito da educação superior não é sinônimo de garantia com relação às possibilidades de permanência e de uma educação qualificada para todas elas. Como bem nos explicam Mazzoni, Torres e Andrade (2001, p.125): “Lograda a etapa da admissão, via vestibular ou

Enem, outro desafio se apresenta, que é a questão da permanência em condições de estudo em que ocorra equilíbrio de oportunidades entre os alunos”.

Para tanto, proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência exprime, acima de tudo, uma mudança de atitude e de visão a respeito da deficiência (SANTOS, 2006). Requer quebra de modelos, reestruturação do sistema educativo para o alcance de uma educação qualificada, onde o acesso, o acolhimento e a permanência se constituam como garantia a todos os estudantes, mesmo diante das diferenças e necessidades que apresentam (SERRA, 2006).

Por esse viés, Cunha e Pinto (2009) destacam ainda que a universidade que se compromete a partilhar os princípios da inclusão social necessitará, mediante um esforço maior, investir no exercício da reflexividade epistemológica, adotando paradigmas de menor rigidez com relação ao enfoque erudito e de maior rigor em face do reconhecimento das diferenças e da cultura. Essa leitura nos leva a depreender que as instituições têm de estar organizadas de modo a atender às necessidades particulares de cada estudante, o que requer mudanças oportunas no currículo que, na maior parte das vezes, é edificado a partir de concepções monoculturais e generalistas, como se todas as pessoas envolvidas no processo educativo fossem iguais e não se diferenciavam nos seus ritmos de aprendizagem. Também, segundo Magalhães (2013), a implementação de adaptações ou flexibilizações curriculares estão relacionadas com a maneira de como os docentes veem os seus alunos com deficiência.

Conforme Carvalho (2012), os cursos de licenciatura são organizados mediante a diversidade de estruturas curriculares e os Estágios, por consequência, são apresentados de diferentes formas.

Hoje, muitos dos Estágios Curriculares passaram a se constituir como meros “apêndices”, o que deveriam, na verdade, funcionar como verdadeiros lastros na formação dos futuros profissionais do magistério. Uma das razões para isto talvez fosse a falta de um intercâmbio organizado e eficaz entre os alunos-estagiários, os professores de Estágio e as escolas. Para subsidiar a reflexão, Silva (2011b) demonstra, de maneira muito expressiva, o que vem se sucedendo no contexto dos Estágios Curriculares:

Os estágios supervisionados são um outro problema: pela falta de planejamento e controle, eles se resumem a visitas de observação para “contar quantas salas de aulas existem em uma escola”. Outras vezes, o que não é muito infrequente, os estagiários persuadem a secretaria de uma escola a carimbar a folha de observação e inventam dados a bel-prazer. O estágio que, por natureza, pretende ser um período de aprendizagem do futuro professor, também se evidencia como sendo um verdadeiro abismo entre a universidade e os níveis de educação básica (SILVA, 2011b, p.52, grifos do autor).

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o paradigma tradicional do ensino de Estágio é caracterizado essencialmente por uma cultura tecnicista, estruturado quase que somente no nível de informação e tendo como aptidão cognitiva fundamental a memória, além da descrição de dados e da narrativa das experiências como fulcro do conhecimento. Para os autores, esse modo de proceder não é suficiente para a formação dos futuros professores, embora possa consistir em algo necessário durante o percurso inicial, não contemplando o que estes sujeitos precisariam realmente conhecer para atender aos reclamos da sociedade contemporânea.

Reforçando o exposto, podemos apontar que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (PIMENTA; LIMA, 2009, p.45).

É preciso organizar essa desordem, na perspectiva de situar o Estágio como elemento indispensável no processo formativo dos futuros docentes, pois admitimos que não ocorre aprendizagem quando não se vive uma situação e desta não se reflete criticamente, do mesmo modo como não há sistematização, organização, daquilo que não foi assimilado.

Nesse contexto plural, de possibilidades e limitações, é preciso refletir a respeito do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na universidade, proporcionando atividades que atendam às suas necessidades e que os façam avançar em seus conhecimentos, seja individual e / ou coletivamente, pois, como afirma Magalhães (2002), os professores apesar de terem certo entendimento de que há diferenças tanto no meio intergrupar, quanto interindividual, os discentes continuam ainda sendo avaliados e classificados mediante uma visão homogeneizadora.

Por esse caminho devem-se fazer seleções, não só relativas a “o que ensinar”, como também no que diz respeito a “como ensinar”. Assim,

A inclusão, portanto, exige uma reorganização geral do ambiente educativo e do fazer docente. Uma simples rotina, como a correção de um trabalho, acompanhar uma apresentação de *slides* ou copiar uma matéria do quadro, pode ter que ser modificada para que o aluno com necessidades educativas especiais possa participar ativamente das atividades propostas [...] (VALENTINI; BISOL, 2012, p.76).

A importância do contexto em que se realiza a formação acadêmica das pessoas com deficiência é reiterada por Figueira (2013), ao relatar que na época em que foi aluno do curso de Psicologia da Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, São Paulo, tinha um total de quatro discentes com síndrome de Down estudando, cada um deles, em distintos

cursos oferecidos pela referida instituição. Segue explicando que os citados alunos conseguiram ingressar na academia competindo de igual para igual com os demais inscritos no processo de seleção para o vestibular, sendo que um deles, especificamente uma jovem do curso de Artes Plásticas, passou a sentir dificuldades com as disciplinas tidas como muito teóricas. Por esse motivo, o conselho universitário e a coordenação do curso em que a aluna estava matriculada resolveram, então, fazer a substituição dessas disciplinas consideradas teóricas por outras práticas, o que a fez avançar com relação ao curso e ao quadro de notas. Conclui mencionando, o autor, que existia uma certa curiosidade entre as pessoas em saber se, futuramente, ela viria a se tornar professora de Artes.

Diante dessa constatação, só nos resta dizer:

A universidade deve assumir função primordial na luta em favor da inclusão socioeducativa dos sujeitos. Para tanto, além de propor reflexões e construções teóricas fundamentais à transformação da realidade, precisa revisar e redimensionar as concepções e práticas culturais, políticas, organizacionais, curriculares e pedagógicas vigentes, até por que a universidade, é o lócus de formação dos profissionais que atuarão nos diversos espaços e organismos sociais (SANTOS, 2006, p.105).

Para que as atividades de Estágio Curricular ocorram de forma sistêmica, chegando a bons resultados, é indispensável a figura do professor supervisor, porquanto intervirá aproximando o conhecimento apreendido no campo acadêmico ao lócus escolar. Nesse ínterim, o futuro professor poderá desenvolver habilidades didático-pedagógicas e políticas necessárias para compreender a própria profissão e papel laboral, bem como intervir com seu conhecimento para o real desenvolvimento da educação.

A formação em nível superior, sobretudo as licenciaturas, implica uma formação teórica articulada ao desenvolvimento de atividades práticas, por meio do Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório, constituindo-se este em um valioso espaço para o aluno compreender o ambiente escolar e construir uma gama de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem à busca por resultados positivos ao processo educacional como um todo.

Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2009) relatam que os locais onde ocorre a prática educativa, as escolas e outros ambientes existentes em determinado tempo e espaço, se configuram como campo de atuação dos docentes já formados e dos que ainda estão em formação. Conhecer e interpretar esses espaços constituirá, segundo as autoras, o ponto de partida dos cursos de licenciatura, porquanto possibilite aos futuros docentes condições e saberes fundamentais para atuarem profissionalmente.

Num outro estudo, Lima (2001) considera o Estágio Curricular como um elemento imprescindível na formação docente, dada a sua função de preparar o licenciando para o exercício da profissão, tendo os espaços escolares como lócus de formação de consciência e unidade na relação teoria-prática.

Dessa maneira, essa experiência estruturante da formação do docente, em que este identifica na prática a teoria de natureza geral e / ou específica dos fundamentos de sua formação, criando possibilidades de diálogo com a realidade, contribuirá bastante para a construção da sua identidade profissional. Ademais, o licenciando, ao estagiar nas escolas-campo, será capaz de optar ou não pela sua efetiva inserção no campo do magistério.

Valentini e Bisol (2012) destacam que para a implantação de um processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais, a instituição universitária vai precisar se defrontar com uma sucessão de situações desafiadoras. Porém, ressaltam as autoras que através dessas situações novas oportunidades podem ser edificadas e se configurarem como elementos designativos de colaboração, inclusão, decisão compartilhada e respeito às diferenças, favorecendo, desse modo, todos os indivíduos que constituem a academia.

Persistimos nos escritos das autoras supracitadas para destacar que: “A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo” (VALENTINI; BISOL, 2012, p.13). Dessa forma, para que a proposta de Estágio Curricular voltada aos licenciandos com deficiência seja bem-sucedida, é importante que ela não seja transformada em algo dispensável a esses alunos, isto é, não seja colocada à margem da academia e do acesso à aquisição de conhecimentos. É preciso gerar um clima favorável à aprendizagem desses sujeitos, garantindo a sua autonomia e sua ativa participação no processo educativo em desenvolvimento.

## 4 OPÇÕES METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

(LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.13)

Este capítulo se debruça sobre o caminho metodológico percorrido para a realização do presente estudo. Para tanto, optamos pelo método da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cuja recolha das informações se deu através da aplicação de questionários junto aos sujeitos participantes da investigação e sua análise foi subsidiada pelo procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005). Tomamos também como esteio documentos legais de amparo à educação inclusiva.

O texto considera elementos fundamentais que caracterizam a presente pesquisa, desde seu enquadramento, passando pelas estratégias de aproximação com a realidade, como: análise documental, pesquisa bibliográfica e questionários, até a análise dos dados coletados em campo.

### 4.1 ENQUADRANDO A PESQUISA

É no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, que se insere a presente pesquisa. Sendo assim, as inquietações acerca do fenômeno da inclusão de alunos com deficiência nos impulsionaram à busca e à exploração dos elementos e do contexto voltado à elucidação do problema anunciado como elemento estruturante da pesquisa. Nessa perspectiva, convém destacar a seguinte recomendação:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, pp. 01-02).

Cientes dessa realidade, objetivamos investigar como os alunos com deficiência dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Fortaleza-Ceará, realizam os seus Estágios Curriculares Supervisionados.

Nesse sentido, o trabalho foi orientado pela abordagem qualitativa de pesquisa, adotando características de um estudo de natureza exploratória.

O prisma da pesquisa acerca de como estão sendo realizados os Estágios Curriculares Supervisionados, envolvendo alunos com deficiência, está alicerçado na perspectiva da abordagem qualitativa, trazendo à tona o entendimento da dinâmica que se sucede a partir das significações conferidas pelos professores dos referidos componentes curriculares. Nestes termos, Lakatos e Marconi (2011) atestam que, na pesquisa qualitativa, inicialmente, se faz a recolha dos dados, com o propósito de contribuir para a elaboração dos conceitos, princípios e significados necessários, para correlacionar pesquisa e universo teórico. Asseguram, ainda, que a metodologia qualitativa tem como preocupação a análise e a interpretação dos aspectos de forma mais profunda, detalhando a complexidade comportamental dos seres humanos.

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características da investigação qualitativa destacando:

- a) O hábitat natural é a fonte direta dos dados e o investigador é instrumento principal no recolhimento dos dados;
- b) É descritiva;
- c) O essencial é todo o processo e não unicamente os resultados ou produtos;
- d) Os investigadores analisam os dados de forma indutiva;
- e) O significado do pensamento dos participantes é de suma importância para a compreensão de situações.

Esses mesmos autores mencionam, também, que há estudos qualitativos nos quais não se evidenciam todas estas características com igual teor.

Para Creswell (2007), uma das mais importantes razões para a condução de uma pesquisa qualitativa é que a pesquisa seja exploratória, que na percepção de Gil (2012) tem como principal objetivo o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de concepções, juízos e princípios e, ainda mais, passa a ser viável quando o tema proposto é pouco estudado, tornando-se difícil a formulação de hipóteses bem definidas.

Marconi e Lakatos (2013) apontam que as pesquisas exploratórias têm como finalidade formular questões ou problemas a partir do desenvolvimento de hipóteses, do contato mais íntimo do pesquisador com o local ou fenômeno investigado ou para alterar e tornar mais compreensíveis os conceitos.

Por meio das palavras de Cerro, Bervian e Silva (2007), é possível, ainda, conferir a relevância da pesquisa exploratória para a elucidação do fenômeno aqui apresentado, uma vez que ela objetiva tornar claras e compreensíveis as situações através de estudos detalhados.

A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. Esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, pp.63-64).

Nessa direção, o planejamento da pesquisa pode ser articulado a um ou mais procedimentos para o detalhamento e a interpretação dos fenômenos.

Apoiados em tais razões e nos objetivos definidos para a pesquisa, entendemos que a pesquisa exploratória se mostrou como um dos recursos mais apropriados para a realização da presente investigação, tendo como ponto de partida a compreensão da trajetória dos licenciandos no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado, cuja singularidade dos mesmos está cimentada na existência de algum tipo de deficiência.

#### 4.2 POPULAÇÃO /AMOSTRA

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi realizada de acordo com o seguinte critério estabelecido: pelo menos um docente de cada Curso de Licenciatura da UECE, na cidade de Fortaleza / CE que ministravam a disciplina de Estágio Supervisionado. É preciso ressaltar que dos doze cursos de licenciatura oferecidos pelas unidades da UECE<sup>5</sup> Fortaleza / CE, não foi possível em quatro deles (História, Educação Física, Química e Ciências Sociais) obtermos um representativo de docentes. Desse modo, foram definidos doze sujeitos para o presente estudo: 04 (quatro) do curso de Ciências Biológicas, 02 (dois) de Física, 01 (um) de Matemática, 01 (um) de Pedagogia, 01 (um) de Letras, 01 (um) de Geografia, 01 (um) de Filosofia e 01 (um) de Música. Desses profissionais da educação investigados, 10 (dez) são do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino.

Em relação à formação em nível de graduação, 04 (quatro) dos professores investigados possuem Licenciatura em Ciências Biológicas, 01 (um) em Física, 01 (um) em Matemática, 01 (um) em Pedagogia, 01 (um) em Letras, 01 (um) em Geografia, 01 (um) em

---

<sup>5</sup> Geografia, Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Filosofia, Música, História, Educação Física, Ciências Sociais, Pedagogia e Letras.

Filosofia, 01 (um) em Música e 01 (um) em Engenharia Elétrica. Apenas 03 (três) docentes apresentam mais de uma formação na graduação.

Importante salientar que do conjunto dos docentes da pesquisa, 11 (onze) têm formação em licenciatura correspondendo, exatamente, com a sua área de atuação na universidade, enquanto apenas 01 (um) tem formação em outra área do conhecimento.

Verificamos que, dos professores investigados, 08 (oito) se encontram na faixa etária de 30 (trinta) a 50 (cinquenta) anos, ao passo que os demais se apresentam na faixa etária de 51 (cinquenta e um) a 70 (setenta) anos.

Com relação ao tempo de docência no ensino superior, ficou evidenciado que 08 (oito) dos professores pesquisados têm entre 2 (dois) e 19 (dezenove) anos de atuação profissional, enquanto os outros 04 (quatro) têm entre 20 (vinte) e 34 anos (trinta e quatro).

Também ficou demonstrado que 06 (seis) dos profissionais investigados têm entre 05 (cinco) e 20 (vinte) anos de atuação no campo do magistério, à medida que os outros 06 (seis) têm entre 21 (vinte e um) e 56 (cinquenta e seis) anos.

**Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa** (continua)

Professores/nomes fictícios <sup>6</sup>	Idade (anos)	Formação acadêmica (graduação)	Curso que atua	Tempo de magistério (em anos)	
				Na educação superior	Total <sup>7</sup>
Cleonice	42	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	8	24
Professores/nomes fictícios <sup>8</sup>	Idade (anos)	Formação acadêmica (graduação)	Curso que atua	Tempo de magistério (em anos)	
				Na educação superior	Total <sup>9</sup>
Ângela	69	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa	21	21
Nelson	30	Geografia (Licenciatura e Bacharelado)	Licenciatura em Geografia	2	5
Rose	48	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	6	22
Shirley	50	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	5	16
Teresa	50	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	13	13
Reginaldo	31	Licenciatura em Física	Licenciatura em Física	2	2
Mirian	35	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	3	3
Marisol	70	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em	20	56

<sup>6</sup> Atribuímos pseudônimos aos respondentes da pesquisa a fim de garantir o absoluto sigilo de suas identificações.

<sup>7</sup> Resultado de todos os anos de atuação como profissional do magistério.

<sup>8</sup> Atribuímos pseudônimos aos respondentes da pesquisa a fim de garantir o absoluto sigilo de suas identificações.

<sup>9</sup> Resultado de todos os anos de atuação como profissional do magistério.

**Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa** (conclusão)

		e em Música	Música		
Neuza	59	Engenharia Elétrica	Licenciatura em Física	34	34
Rosália	59	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	20	34
Vitória	45	Licenciatura em Filosofia e Graduação em Ciências Econômicas	Licenciatura em Filosofia	12	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Reunir e fazer a discussão dos dados são etapas do processo investigativo que demandam muita parcimônia, dedicação e esforço intelectual do pesquisador. Este, num exercício de idas e voltas aos objetivos da pesquisa, deverá fazer a decomposição do todo em partes para melhor descrever e captar as relações existentes entre essas partes. Assim, diante desse panorama, os procedimentos adotados observarão a seguinte ordem: análise documental, pesquisa bibliográfica e questionários respaldados pela análise de conteúdo dos documentos consultados.

#### 4.3.1 A análise documental

Para Lüdke e André (2013), a análise documental consiste numa técnica de grande valia no tratamento dos dados qualitativos, quer seja na complementação das informações adquiridas, por meio de outras técnicas, quer seja na aquisição de novas perspectivas a respeito de um tema ou problema. Decorre desse posicionamento uma outra afirmação tecida pelas autoras, relativa à constituição dos documentos como uma fonte poderosa e natural, na qual podem ser extraídas evidências que sirvam de fundamentação às afirmações e declarações do investigador.

De acordo com esse panorama, foi feita uma exploração e coleta de dados em alguns documentos oficiais, principalmente na forma de leis, objetivando proceder à análise documental.

#### 4.3.2 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica contempla toda a bibliografia já considerada pública acerca do tema a ser investigado, que vão desde jornais, revistas, livros, monografias, teses,

dentre outros materiais, até os instrumentos de comunicação oral e audiovisuais (MARCONI; LAKATOS, 2013).

Os estudos e pesquisas desenvolvidos por Moreira (2014, 2009, 2005), Magalhães (2013, 2006, 2002), Mantoan (2015, 2004), Beyer (2013), Valentini e Bisol (2012), Dorziat (2011), Rocha e Miranda (2009), Miranda (2009) e Serra (2006) que discutem o processo de inclusão de alunos nos espaços educativos, associados aos estudos de Araujo (2016), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Zabalza (2014), Carvalho (2012), Lima (2012, 2004, 2001), Pimenta e Lima (2009) e Leite, Ghedin e Almeida (2008) que tratam do Estágio e da formação de professores, dentre outros, subsidiaram o trabalho de investigação, bem como orientaram a análise dos dados e a produção do texto final. Outros autores, igualmente relevantes também foram consultados para a produção da pesquisa.

### **4.3.3 O questionário**

Como estratégia de aproximação com a realidade foram entregues / enviados questionários do tipo aberto aos professores de Estágio dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Fortaleza - CE. Tais instrumentos foram constituídos de 11 (onze) questões abordando aspectos pessoais e profissionais dos referidos profissionais e a sua percepção sobre os Estágios Supervisionados realizados com acadêmicos com deficiência nos cursos de formação docente. Cada questionário (ver APÊNDICE A) foi acompanhado do termo de consentimento livre e esclarecido (ver APÊNDICE B).

Gil (2012, p.121) nos explica que o questionário é uma técnica de coleta “[...] composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Assim, as questões foram formuladas com o objetivo de captar os aspectos relevantes ligados ao tema da pesquisa. Os dados coletados, por sua vez, seguiram para a análise constituindo-se num estudo que permitisse reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de formação de professores, o que veremos detalhadamente mais adiante.

Desse modo, a distribuição dos questionários aos docentes investigados aconteceu no mês de setembro de 2016, sucedendo-se da seguinte forma: por e-mail, entregues pessoalmente ou deixados nas coordenações dos cursos de graduação, conforme fosse mais

conveniente para os sujeitos participarem da investigação. A devolução de tais instrumentos de coleta ocorreu ao longo dos meses de setembro e outubro de 2016, período esse no qual a UECE se encontrava em greve.

Consideramos importante frisar que tivemos alguns contratemplos com relação à aplicação desses instrumentos. Nesse aspecto, podemos mencionar uma situação em que um docente, por duas vezes consecutivas, acertou previamente o horário conosco para o recebimento do questionário na universidade e não apareceu. Outra vez, entramos em contato por e-mail com um dos coordenadores de um dos cursos de licenciatura da UECE e o mesmo nos repassou os e-mails de duas professoras responsáveis pela disciplina de Estágio naquele curso, no entanto, por mais que insistíssemos na busca de um diálogo com essas professoras utilizando esses serviços da internet, todas as tentativas se fizeram em vão.

Procuramos também estabelecer contato com alguns docentes por telefone para esclarecimento da pesquisa e possível colaboração dos mesmos no preenchimento dos questionários. Lembramos que houve um equilíbrio com relação à distribuição e à devolução de tais instrumentos e do termo de consentimento por e-mail e na forma presencial.

Em outras ocasiões, quando já tínhamos o endereço eletrônico dos professores de Estágio, enviávamos várias vezes os questionários e os termos de consentimento diretamente para o e-mail deles e, mesmo assim, não obtínhamos nenhum retorno.

Também houve uma situação em que um docente entrou em contato conosco algumas vezes por e-mail explicando que a sua demora na devolução do questionário era devido à falta de tempo, pois se encontrava envolvido com muitas atividades ligadas à academia. Apesar de nossas diversas tentativas de resgatar o questionário, ele nunca foi devolvido.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que os profissionais de educação que se propuseram a preencher os questionários, de maneira geral, se mostraram solícitos e com uma certa motivação por estarem colaborando com a presente pesquisa.

#### **4.3.4 Análise de conteúdo**

A análise dos dados emanados por meio da aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa foi subsidiada pelo procedimento da análise de conteúdo, uma vez que esta tem o propósito de “[...] descrever, sistematicamente, o conteúdo das comunicações” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p.118).

A análise de conteúdo se estrutura a partir de três passos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados colhidos e interpretação (BARDIN, 2011).

Em geral, conforme Bardin (2011), na pré-análise há a escolha dos materiais, a definição das hipóteses e dos objetivos, assim como a construção de indicadores com vistas a fundamentar o tratamento final da interpretação. A fase de exploração do material se constitui, fundamentalmente, em codificar, decompor ou enumerar os dados e, a última etapa, tratamento dos resultados e interpretação, permite que o pesquisador faça inferências e interpretações, podendo chegar a outras análises sob o enfoque de novos aportes teóricos (BARDIN, 2011).

Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, seja esta “[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada [...]” (FRANCO, 2005, p.16).

Assim sendo, os resultados provenientes da análise de conteúdo devem estar relacionados aos objetivos da pesquisa e tomar de apoio às evidências manifestas e capturáveis no terreno das comunicações emitidas (FRANCO, 2005). Entretanto, segundo a autora, isso não traduz o descarte da possibilidade de se fazer uma consistente análise a respeito do conteúdo latente das mensagens e de suas entrelinhas.

Desse modo, através da análise do conteúdo das declarações da população participante da pesquisa, buscamos desvelar os fatos e as relações existentes no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura, como veremos no capítulo a seguir.

## 5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E INCLUSÃO: COM A PALAVRA OS PROFESSORES

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos.

(MANTOAN, 2015, p.21)

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as percepções dos professores supervisores sobre o Estágio Supervisionado diante da inclusão educacional de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UECE.

Para tanto, foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas: I) alunos com deficiência nas licenciaturas; II) Estágio e formação docente; III) convívio entre alunos e professores; IV) performance dos acadêmicos; V) práticas de ensino; VI) particularidades observadas; VII) dificuldades das docentes; VIII) ensinamentos adquiridos e IX) propostas de Estágio.

### 5.1 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS LICENCIATURAS

A universidade, assim como os demais espaços educativos, tem a incumbência de promover a cidadania e a garantia de uma educação qualificada para todas as pessoas. Nessa direção, se faz importante discutir sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência nos cursos de formação de professores.

Em questionário direcionado aos professores supervisores, tivemos como primeiro ponto de reflexão o recebimento de alunos com deficiência nos seguintes cursos de licenciatura da UECE – Fortaleza / CE: Matemática, Pedagogia, Letras, Física, Música, Biologia, Geografia e Filosofia.

A categoria em tela se desdobra em quatro subcategorias: I) admissão de alunos com deficiência; II) função social da universidade; III) papel da coordenação pedagógica e IV) necessidade de preparo. Vejamos a seguir.

#### 5.1.1 Admissão de alunos com deficiência

Dos 12 (doze) sujeitos da pesquisa, 03 (três) afirmaram não haver se defrontado com esta questão, como podemos verificar a seguir:

Ainda não tive a oportunidade de lecionar a alunos com essas necessidades especiais (REGINALDO).

Até a presente data não tive nenhum aluno com deficiência matriculado nas disciplinas que ministrei e ministro na licenciatura em Física (NEUZA).

Não me recordo de ter alunos com alguma deficiência, matriculados nas turmas de estágio supervisionado para as quais ministrei aulas ao longo desses dois anos de atuação na UECE (MIRIAN).

Em referência a esse debate, Moreira (2014) nos alerta que a precariedade de informações que se tem em relação aos alunos com deficiência matriculados na educação superior pode ser apontada como uma das marcas constitutivas de seu processo de exclusão, uma vez que se torna difícil a criação de políticas educativas mais vigorosas capazes de garantir tanto seu acesso quanto sua permanência no referido nível educacional.

Num outro estudo, a mesma autora afirma que apesar de os dispositivos legais serem importantes e indispensáveis para uma educação inclusiva no espaço da educação superior brasileira, por si só eles não asseguram a concretização de políticas e de programas de inclusão (MOREIRA, 2005). Desse modo, acreditamos que é preciso além da implantação de leis, que sejam garantidos aos estudantes com deficiência o seu pleno acesso e permanência no ensino superior por meio de recursos e serviços necessários condizentes com seus interesses e habilidades.

É preciso ressaltar, ainda, o apontamento realizado pela docente a seguir que se dirige, prioritariamente, para a experiência de ter ministrado aulas para somente um estudante com deficiência visual na UECE num momento anterior ao semestre 2015.1: *Aluno com deficiência visual só aconteceu antes de 2015.1, apenas 1 aluno (MARISOL).*

Embora a fala da professora em tela seja concisa, ela nos leva a tecer aqui algumas informações. Dados oriundos do Ministério da Educação (MEC) mostram um aumento de 933,6% com relação ao quantitativo de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior no período compreendido entre 2000 e 2010, havendo um salto de 2.173 alunos no início desse período para 20.287 em seu término, dos quais 6.884 se encontram na esfera pública e 13.403 na esfera privada (BRASIL, 2012). Os dados também apontam que a quantidade de instituições de ensino superior “[...] que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378, em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes” (BRASIL, 2012).

Assim, podemos visualizar que as matrículas de alunos com deficiência na educação superior (2000-2010) ocorreram, principalmente, na rede particular de ensino, o que

chega a ser quase o dobro do contingente de alunos com deficiência da rede pública. Ademais, a quantidade de instituições de educação superior foi aumentada para mais um pouco do dobro no final do período em questão, contando com um número expressivo de instituições que disponibilizam em suas instalações a acessibilidade aos alunos.

As constatações apresentadas parecem bastante promissoras no intuito de nos auxiliar na compreensão do processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência no ensino superior. Desse modo, trazem fortes indícios de que as condições de acesso e permanência direcionadas aos alunos com deficiência no ensino superior brasileiro pela malha pública ainda são bastante limitadas, talvez por conta da carência de políticas institucionais incisivas de assessoramento afinadas às necessidades educacionais de tais alunos.

Ademais, estudos realizados por Pinto (2004) comprovam que é nos cursos de licenciatura que se apresenta a maior quantidade de vagas não preenchidas, referente à esfera pública (61%), fato este que pode ser justificado em razão da pouca atratividade da carreira docente, dos reduzidos salários, do baixo prestígio profissional, além da razão de que muitas dessas vagas são ofertadas em instituições municipais e estaduais de ensino superior não gratuitas, complementa o autor. Assim, depreendemos que esses fatores podem, de certa forma, contribuir para explicar o pouco quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade pesquisada.

Quanto às dificuldades dos alunos com deficiência, obtemos a seguinte reflexão de um dos sujeitos investigados:

Lecionei no Curso de Filosofia, penso que, embora eles tenham passado a vida toda nos bancos escolares, têm dificuldade de compreender o contexto educacional em seus aspectos políticos, avaliativos, pedagógicos, etc. Sentem dificuldades de transpor os conhecimentos filosóficos para o nível dos alunos do Ensino Médio, dificuldades de planejar as atividades, embora tenham feito a disciplina de Didática (VITÓRIA).

A professora Vitória aponta que, apesar de os estudantes com deficiência terem ocupado os bancos da educação básica durante boa parte de suas vidas, apresentam dificuldades, dentre as quais estão: dificuldade de entendimento do cenário educativo, dificuldade de repassar os conteúdos da disciplina de Filosofia para os alunos do ensino médio, bem como dificuldades com relação ao planejamento das atividades apesar de terem cursado a disciplina de Didática.

Nessa ótica, o desafio posto aos cursos de formação docente é exatamente o de tomar como ponto de partida o que os alunos trazem consigo, os conhecimentos que possuem acerca das instituições escolares por conta de toda a vivência estudantil nesses espaços, a fim

de passar a enxergá-las como futuros docentes e como campo para a produção de conhecimentos, suscetível a pesquisas, a processos analíticos, a elucidações e, sobremaneira, como celeiro propenso a ser diferente, mais adequado (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Assim, presumimos que não compete somente à Didática, mas também a todos os outros componentes curriculares dos cursos de licenciatura a responsabilidade de formar melhor o aluno com deficiência para que possa superar as suas dificuldades pessoais e profissionais e compreender a realidade do trabalho docente e do cotidiano educacional, visando à sua atuação na carreira do magistério.

### 5.1.2 Função social da Universidade

Acerca da responsabilidade social da Universidade, os docentes apontaram que:

Diferente da educação básica, no ensino superior o professor, na geografia, não recebe nenhum relatório dos alunos com deficiência. Nas turmas como professor cheguei a observar alunos que apresentam características de algumas deficiências mentais ou psicológicas, mas nada confirmado tecnicamente (NELSON).

Desse período (2013-2016) que estou nas disciplinas do curso de licenciatura em matemática já recebi cinco alunos com deficiência intelectual e um com dificuldades de aprendizagem. Nenhum deles consta de laudo, mas pelo acompanhamento durante a disciplina e por relato de outros professores, posso pensar que são portadores de deficiência intelectual por apresentarem limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como a comunicação, habilidades sociais e utilização dos recursos didáticos (SHIRLEY).

Encaro com normalidade, hoje, felizmente, a inclusão é uma realidade e a universidade tem que adequar seus espaços para que os alunos possam realmente se integrar (TERESA).

Tive contato com alguns alunos que me chamaram atenção. Infelizmente não percebo que na UECE exista um setor para Atendimento Especial às pessoas com algum tipo de deficiência. Ao receber um aluno surdo na minha sala de Estágio (que havia faltado as primeiras semanas de aula), solicitei mais informações de meus colegas do colegiado. Porém, por surpresa minha, ninguém conhecia nenhum aluno surdo. O rapaz em questão já estava há anos tentando concluir o curso e, quando iniciava o estágio, desistia. Os professores que se referiam ao aluno, diziam que ele era um caso complicado, que sempre deixava a disciplina pela metade, porém nenhum reparou sua surdez. Isso me causou grande impacto, pois vivi outras experiências de docência na educação básica e no ensino superior, onde havia sempre uma atenção e até mesmo uma política de suporte nesses casos. Esses alunos merecem respeito e dignidade em seus percursos formativos. Fico surpresa ao evidenciar que uma Universidade do porte da UECE não ofereça um programa sistematizado de apoio aos alunos com deficiências (CLEONICE).

A presença de alunos com deficiência no ensino superior ao longo dos anos tem sido marcada por uma pequena presença em curso de Licenciatura Plena ou mesmo no Bacharelado. Em relação à UECE se observa a presença de poucos alunos nas Licenciaturas, e, além disso, também, com “pouco” ou mesmo inexistente apoio institucional para com esses alunos. O trabalho geralmente transcorre sob a sensibilização aluno - professor, e colegas de sala de aula (ROSE).

No geral, observamos nas falas supramencionadas que a universidade não vem desempenhando suas obrigações através de ações que possam favorecer em seu âmbito a inclusão educacional dos estudantes com deficiência. Outras questões também são evidenciadas pelos docentes: falta de laudo ou relatório que possa comprovar as deficiências dos alunos; necessidade de adequação dos espaços universitários; inexistência de um setor para atendimento educacional dos alunos com deficiência; necessidade de apoio aos estudantes com deficiência; trabalho pedagógico mediante esses alunos normalmente ocorre sob a égide da sensibilização de seus professores e de seus colegas de classe.

Santos (2006) confere à universidade o papel precípua na luta em prol da inclusão social e educacional dos indivíduos. Segundo a autora, cabe à universidade, além de promover reflexões e elaborações teóricas fundantes voltadas para a transformação da realidade, realizar a revisão e o redimensionamento de práticas e concepções referentes aos aspectos políticos, organizacionais, culturais, curriculares e pedagógicos em vigor, uma vez que ela é o local no qual serão formados os profissionais que irão atuar nos mais variados ambientes e organismos da sociedade.

À luz disso, reconhecemos que a universidade deve rever as suas atribuições e condições estruturais e administrativas. Assim, na perspectiva de um projeto inclusivo de qualidade, é preciso que essa instituição passe a subsidiar o trabalho docente no atendimento aos alunos com deficiência de acordo com as necessidades e especificidades destes no transcorrer de todo o período que se fizerem presentes em seu *lócus*. Desse modo, os professores teriam mais e melhores condições de possibilitar um ensino situado de acordo com as demandas colocadas a eles, na consecução de uma sociedade mais justa e democrática.

### **5.1.3 Papel da coordenação pedagógica**

Outra ideia que se destaca na fala dos profissionais de educação investigados é com relação à coordenação pedagógica, como instância colaboradora da formação dos futuros professores:

Durante todo esse período tive convívio com 3(três) alunos com deficiência de acompanhamento das disciplinas; 01(um), com deficiência visual e 01(um), com sequelas advindas de paralisia cerebral. Em todos esses casos, não houve por parte das coordenações nos referidos momentos quaisquer manifestações de preocupação com as condições desses alunos (ÂNGELA).

Verificamos, no discurso apresentado, que dos 03 (três) alunos com deficiência para os quais a professora já teria lecionado, apenas em 02 (dois) ela faz a caracterização biológica das deficiências. Também destaca a falta de suporte proveniente das coordenações dos cursos de licenciatura a esses acadêmicos.

Libâneo (2008) aduz que a atribuição precípua da coordenação pedagógica é conceder assistência didático-pedagógica aos docentes, a fim de se alcançar uma situação ideal de ensino de qualidade (levando em conta o ideal e o realizável), apoiando-os na criação, construção e administração das situações de aprendizagem consentâneas com as necessidades educativas dos estudantes. Assim, é preciso superar o hiato existente entre as coordenações dos cursos de licenciatura, os professores e os alunos com deficiência com vistas à consolidação de ações efetivas necessárias ao processo de formação docente dos referidos alunos.

#### **5.1.4 Necessidade de preparo**

A professora Rosália, embora deixe transparecer em seu discurso a marca de perplexidade diante da presença de uma estudante com deficiência física em sua sala de aula, buscou a partir de si própria engendrar recursos para lidar com tal situação, como podemos constatar:

A primeira vez que tive aluno/a com deficiência em sala de aula foi no semestre 2014.1/UECE. Eu nunca havia me deparado com a necessidade de ter que mobilizar em mim recursos, cognitivos, emocionais e técnicos para gerir uma situação tão delicada. A mobilidade física da aluna era muito prejudicada por sua deficiência. Eu nunca fiz cursos na área de educação inclusiva. Percebi essa necessidade quando me deparei com esse caso em sala de aula, como professora da UECE (ROSÁLIA).

De fato, conforme aponta Silva (2013), muitos dos docentes se sentem despreparados ao ter de ensinar a alunos com deficiência. Assim, mesmo diante dessa realidade, acreditamos ser vital que os docentes universitários tenham responsabilidade e predisposição em buscar conhecimentos no sentido de aprimorar e renovar a sua prática para que, de acordo com as particularidades desses educandos, possam estar desenvolvendo um trabalho ancorado em ações inclusivas.

## **5.2 ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Segundo Lima e Nascimento (2015), o Estágio Supervisionado desempenha um papel relevante na formação inicial de professores, porquanto é o momento de imersão do acadêmico no ambiente da escola, no qual ele terá a oportunidade de confrontar os elementos teóricos, bem como as metodologias discutidas no curso de graduação com a dinâmica que se revela dentro das instituições escolares públicas. Na esteira desse pensamento, o Estágio Curricular Supervisionado, como espaço da aprendizagem da formação docente, requer atenção especial para a questão da educação inclusiva.

Quando solicitamos aos docentes que discorressem sobre o Estágio realizado pelos alunos com deficiência, surgiram variadas respostas que foram divididas em subcategorias: I) experiência docente; II) aceitação do “diferente”, III) ajuda aos acadêmicos e IV) atuação discente.

### 5.2.1 Experiência docente

Dos 12 (doze) docentes investigados, 05 (cinco) disseram não ter vivenciado a experiência de ministrar a disciplina de Estágio Curricular para alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UECE, conforme apontam os registros<sup>10</sup>:

Ainda não tive a oportunidade de lecionar a alunos com essas necessidades especiais (REGINALDO).

Até o presente momento não tive a honra de ter um aluno com deficiência. Nas disciplinas consideradas teóricas, tive um aluno cego na disciplina Fundamentos da Educação Especial e Psicomotricidade e outro aluno, cadeirante, na disciplina de Pesquisa Educacional (ROSE).

Não tenho como opinar (NELZA).

Ainda não vivenciei esta experiência (MIRIAN).

As possíveis deficiências observadas são vinculadas a possíveis casos de autismo. Alunos que são de difícil interação com colegas e professores (NELSON).

Miranda (2009), ao pontuar alguns aspectos que interferem na inclusão de alunos com deficiência no âmbito da educação superior, expressa que:

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à educação básica e aos serviços de reabilitação o que indica sua exclusão dos direitos sociais básicos. Associado a isso, é possível afirmar que as restrições de acesso e progressão dessas pessoas na educação superior estão relacionadas às condições socioeconômicas e à própria história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência (MIRANDA, 2009, p.120).

<sup>10</sup> Por essa razão suas falas ficarão restritas até este ponto do trabalho.

Reforçando o fato apontado pela autora em tela de que as limitações de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior estão atreladas às suas condições sociais e econômicas e ao quadro de exclusão perpetuado ao longo da historicidade desse nível de ensino, Cunha e Pinto (2009) escrevem que:

Na educação superior brasileira, o acesso ao sistema público, historicamente, privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso, conhecido com o nome de “exame vestibular”, reforçando a universal perspectiva da meritocracia acadêmica. Em geral, são candidatos procedentes das melhores escolas médias, de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda (CUNHA; PINTO, 2009, p.580).

Nessa perspectiva, fica evidente que os alunos que possuem condições de custear uma escola privada terão as maiores possibilidades de ingressar numa instituição superior pública, pois estariam mais bem qualificados. De modo equivalente, o educando sem condições de pagar uma escola que ofereça ensino privado, encontrará colossais obstáculos no sentido de melhor se preparar para posterior exame seletivo de ingresso pela via pública da educação superior, assim como também terá diminutas chances de inserção em instituições superiores particulares devido às suas escassas possibilidades financeiras.

De acordo com Vasconcelos e Lima (2004, p.69): “O desafio para ingressar em um curso superior, em especial nas universidades públicas, torna a seleção de candidatos um processo predominantemente elitista e o acesso a elas é limitado para estudantes provenientes de escolas da rede pública”.

Desse modo, é preciso assegurar tanto a entrada quanto a permanência dos alunos com deficiência no nos cursos de licenciatura, principalmente pelo viés público, visando à sua aprendizagem, autonomia e o melhor conhecimento do mundo profissional.

A professora Cleonice, que se defrontou com a presença de um aluno com deficiência auditiva na sala de aula após algumas semanas do início da disciplina de Estágio no Curso de Ciências Biológicas da UECE (como ela própria já havia frisado antes), relatou que esse aluno se desvinculou do curso em razão de sua aprovação no curso de Direito de outra instituição de ensino superior. Também mencionou a experiência de ter recebido na disciplina de Estágio um estudante com necessidades educacionais especiais, o qual ela presumia pelos sinais que apresentava que tivesse algum transtorno de déficit de atenção ou mesmo dificuldade com relação à empatia e à interação, como bem nos explica:

Infelizmente esse aluno que relatei anteriormente deixou o curso. Ele passou em Direito em outra faculdade e saiu das Ciências Biológicas. Porém posso relatar outra experiência que tive. Um aluno de Estágio, desde a primeira aula puxava uma cadeira e sentava na minha frente, muitas vezes impedindo a passagem e o acesso às outras cadeiras da sala. Ele não gostava quando organizávamos a sala dispondo as cadeiras em círculo. Quando perguntei-lhe sobre essa atitude, ele me disse que precisava sentar de forma a me ver mas que ele não gostava de ver a todos da sala, pois ele tinha grande facilidade em se dispersar. De fato, eu tinha que repetir todas as informações que eram pontuais, como prazos e orientações básicas de estágio, pois ele não conseguia anotar à medida que escutava. Tentei escrever tudo na lousa, mas mesmo assim ele sentia a necessidade de perguntar várias vezes cada informação como uma forma de validar sua compreensão. A impressão que eu tive é que ele deveria ter algum tipo de déficit de atenção ou uma dificuldade de empatia e interação (CLEONICE).

De fato, a maioria dos docentes que se encontram cotidianamente no âmbito das salas de aula das faculdades e instituições universitárias, observa que o perfil dos estudantes vem mudando bastante nos derradeiros anos (VALENTINI; BISOL, 2012). Contudo, ratificamos com Moreira (2005) que, embora o ingresso dos estudantes com necessidades educacionais especiais simbolize um avanço nesse contexto, é necessária ainda a realização de muito trabalho voltado para a concretização de sua inclusão plena.

Assim, para um processo inclusivo efetivo não basta apenas garantir a admissão desses alunos na educação superior, mas possibilitar também meios eficientes para a sua permanência com qualidade. Para tanto, é preciso tomar como ponto de referência as suas características e potencialidades, dando-lhes as condições necessárias para a sua aprendizagem e crescimento tanto pessoal quanto profissional.

### **5.2.2 Aceitação do “diferente”**

O depoimento da docente a seguir revela uma situação de puro rejeição e estigma sofrido por um acadêmico com deficiência por parte do corpo docente da escola quando deu início às suas atividades de Estágio. Apesar do ocorrido, a professora citada afirma que o aluno teve o apoio da coordenadora de área para que pudesse continuar estagiando na escola, até porque os estudantes desta instituição o acolheram bem.

Tenho um caso em que o aluno, no primeiro contato com a Escola na disciplina de Estágio I, foi rejeitado pelos professores e rotulado como doidinho, mas em visita de acompanhamento, a coordenadora de área mostrou-se comovida porque houve boa aceitação dele junto aos alunos. Comprometeu-se de acompanhá-lo mais de perto e ajudá-lo para obter essa experiência. Com essa intervenção, o aluno pode permanecer na escola para realizar atividades da disciplina de Estágio II. Foi adaptado para aulas de reforço escolar (SHIRLEY).

Nesse aspecto, Magalhães (2002) afirma que a pessoa ao se desviar da norma passa a ser rotulada e estigmatizada. A autora explica que a significância do vocábulo estigma é marca e está relacionado “[...] à condição de descrédito social vivenciada pela pessoa que desvia de normas. Existe em função dos julgamentos das pessoas com relação aos desviantes; no nosso caso os desviantes são as pessoas com deficiência” (MAGALHÃES, 2002, p.24). Assim, o aluno com deficiência ao chegar à escola para realizar o Estágio pode se deparar com olhares preconceituosos e estigmatizadores de professores sobre o conceito e a condição de quem tem alguma deficiência.

A nosso ver, isso parte também, como têm demonstrado vários estudos, dentre os quais os de Garcia (2015), Beyer (2013), Bueno (2011), Albuquerque e Machado (2011), Monteiro e Manzini (2008) e Mantoan (2004) da falta de preparo dos docentes para trabalharem com os alunos com deficiência nas classes regulares da educação básica, o que do mesmo modo pode gerar uma conduta defensiva por parte desses professores a possibilidade de receberem algum estagiário com deficiência em sua sala de aula. Contudo, compreendemos que é mais que necessário que o licenciando com deficiência realize suas atividades de Estágio na escola, em constante interação com este espaço, com os professores e os demais integrantes que a compõem, visando à sua formação profissional no campo do magistério e, acima de tudo, ter seus direitos assistidos como qualquer outro cidadão.

### **5.2.3 Ajuda aos acadêmicos**

No tocante à ajuda cedida pelos professores de Estágio aos estudantes com deficiência, obtemos o seguinte registro:

Durante o estágio, tive um aluno que era deficiente visual, então eu enviava todo o material digitalizado para ele e nos reuníamos sempre na universidade pós-encontro nas escolas, para tirarmos dúvidas. Ele ministrou o estágio junto com outro colega e eu assisti uma aula ministrada por ele. O aluno demonstrou bastante autonomia no desenvolvimento da sua aula e os alunos pareciam participar mais por ficarem curiosos como ele conseguia superar a sua deficiência visual e fazer uma faculdade (VITÓRIA).

Percebemos, por esse argumento, que a professora demonstra certa preocupação com o processo de aprendizagem do estudante com deficiência no decurso do Estágio, posto que encaminhava todas as atividades digitalizadas para ele e reservava momentos de orientação com o estagiário na universidade para juntos sanarem dúvidas, além de que,

também, ela se fez presente na escola-campo para assistir a uma aula regida pelo estudante em questão.

Nessa direção, Araujo (2016, p.99) aponta que: “[...] é papel do supervisor realizar o acompanhamento e a regulação do processo formativo do estagiário, colocando-se à disposição para ajudá-lo e apoiá-lo no percurso de formação”. Assim, é preciso que o professor supervisor desenvolva um trabalho pedagógico coerente com as expectativas e necessidades dos alunos com deficiência no decorrer da disciplina de Estágio Curricular, a fim de possibilitá-los a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades que assegurem o seu sucesso tanto na via acadêmica quanto profissional.

Outro aspecto observado se refere à ajuda prestada pelos colegas e instituições aos alunos com deficiência durante o período de Estágio, como podemos constatar no seguinte depoimento:

A diferença era que os conteúdos eram transcritos para Braille ou para voz, conforme o recurso que o aluno dispunha no Instituto dos Cegos e no Laboratório de Informática da UECE. Ele contava com muita ajuda dos colegas e do Instituto dos Cegos do Ceará. Mas não havia por parte do curso facilidades de transcrição dos textos. Se ele não conseguisse por conta própria um colega teria de ler para ele (MARISOL).

Essa professora afirma, inicialmente, que o estudante com deficiência visual dependia tanto dos recursos que o Instituto dos Cegos do Ceará quanto a UECE disponibilizavam para que houvesse a transcrição dos conteúdos em Braille ou voz. Em seguida, enfatiza a professora que os colegas do referido aluno e o próprio Instituto dos Cegos do Ceará prestavam muita ajuda a ele no decurso do processo de Estágio.

Assim, o estar juntos, indivíduos com diferentes especificidades, inclusive os com deficiência, torna mais fácil a quebra de barreiras de natureza atitudinal, propiciando oportunidade de ajuda, de trocas relevantes, além da instituição de vínculos e de constatações positivas perante o colega diferente (MELO; GONÇALVES, 2013). Dessa forma, acreditamos na importância de se manter o contato acentuado entre os licenciandos com e sem deficiência, tanto no âmbito universitário quanto nas escolas-campo, para que compartilhem suas dúvidas, inquietações e dificuldades e, ao mesmo tempo, possam criar estratégias direcionadas à permanência, com êxito, dos discentes com deficiência no seara da educação superior.

#### **5.2.4 Atuação discente**

Verificamos nas falas que seguem que os estudantes com deficiência tiveram participação efetiva em relação às práticas de Estágio desenvolvidas nas escolas-campo:

Ministrei aula de estágio a uma aluna com dificuldade de locomoção, a aluna era assídua e muito dedicada e realizou com êxito o estágio na escola (TEREZA). A aluna com deficiência cumpriu integralmente as etapas do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (ESEF). Todos os alunos da disciplina são alocados nas escolas em duplas. O mesmo ocorreu com a aluna com deficiência. Ela não teve nenhum problema porque, embora ela tenha que se locomover com muletas, sua maior dificuldade diz respeito à lentidão dos seus movimentos. As pessoas que lidam com ela têm que ter um pouco de paciência e generosidade para aguardar seu momento para se posicionar no local necessário: em frente aos alunos na sala de aula; no pátio (em casos de aulas de campo); nas bancadas dos laboratórios, etc. Nos encontros presenciais de ESEF/UECE e/ou laboratório didático as atividades eram realizadas com grupos de discussão, oficinas com experimentos de ciências e exercício de docência. A aluna com deficiência apresentou apenas dificuldades de locomoção e lentidão (ROSÁLIA).

Desse modo, compreendemos que um Estágio bem desenvolvido, com a presença efetiva dos estagiários no ambiente escolar, torna-se um elemento fundamental para o entendimento e aprendizado do ofício docente, pois, uma vez inseridos nesse ambiente, passam a ter contato mais de perto sobre a dinâmica que se sucede na escola, na profissão de professor e no próprio sistema de ensino como um todo.

Lima (2012, p.68), em suas reflexões sublinha que “[...] a passagem do estagiário pela escola-campo é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos que compõem o ser e o estar na profissão docente”. Assim sendo, a participação dos licenciandos com deficiência na escola é imprescindível durante todo o Estágio, visando à compreensão dos cenários escolares e à construção de sua identidade como professor.

Outro aspecto observado diz respeito à falta de desempenho dos alunos com deficiência nas aulas de Estágio, como podemos verificar no depoimento que segue:

Apenas em dois desses casos, os alunos fizeram estágio supervisionado sob a minha orientação. Um desses casos, a aluna repetiu a disciplina três vezes. O outro matriculava-se sequencialmente e sempre por ocasião da disciplina prática abandonava. Ambos concluíram com a avaliação de satisfatório, visto que no cômputo geral apresentaram relatórios e planos de aula dentro da regularidade. Quanto ao desempenho em sala de aula não se mostraram com a desenvoltura esperada e acredito que, se concluíram o curso, não estejam no exercício da função (ÂNGELA).

A professora Ângela, apesar de dizer que os dois estudantes com deficiência (lembrando que ela já nos informou anteriormente que teve três alunos com deficiência na sua sala de aula, dos quais dois foram no Estágio) entregavam os relatórios e planos de aula em conformidade com a regularidade exigida, na sua percepção, eles não apresentavam aptidão

desejada para a gestão da sala de aula, o que a faz convencer-se de que tais estudantes não teriam chances de ingressar na carreira do magistério.

Nessa direção, Santos (2009, p.109) ressalta que “[...] se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno”.

Assim, é preciso que o professor supervisor da universidade aposte na educabilidade de seus alunos com deficiência, passando a desenvolver ações pedagógicas no transcorrer do Estágio condizentes com as habilidades e as especificidades que cada um deles apresentam, visando à criação de conhecimentos essenciais à docência, assim como a inserção dos mesmos no campo do magistério.

### 5.3 CONVÍVIO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Dando continuidade aos resultados, a outra questão apresentada aos sujeitos da pesquisa solicitou que comentassem a respeito do relacionamento entre os alunos com deficiência, seus colegas e professores. Assim, foi possível categorizar as enunciações dos respondentes em duas subcategorias: I) convivência e II) acolhimento.

#### 5.3.1 Convivência

O primeiro aspecto observado nos depoimentos das docentes diz respeito à boa relação de convivência entre os participantes do Estágio, conforme seguem os registros:

O relacionamento era cordial, colaborativo, ajudavam muito e ele se dava com todos. Colegas chegavam a fazer trabalhos para ele, já que ele não tinha um computador preparado para a sua deficiência, como tem agora outros alunos nessa mesma condição (MARISOL).

Bom relacionamento com todos; acho que o interesse em fazer bem feita sua formação acadêmica, ter uma profissão, superando os obstáculos, impulsionam as pessoas com deficiência a terem um desempenho acima da média (TEREZA).

Eu só posso falar por minha turma no relacionamento com os colegas era uma turma bem coesa, porque já estavam concluindo e nós trabalhamos dois semestres juntos, o que facilitou o relacionamento comigo em sala (VITÓRIA).

A aluna se relacionava com os colegas e com professores de maneira muito natural, mesmo porque sua dificuldade física lhe acompanha desde criança. Ela já havia se adaptado à sua dificuldade de locomoção, convivendo com naturalidade com essa limitação (ROSÁLIA).

Pelo tempo mais extenso de convivência, esses alunos são adaptados e aceitos pelos colegas (SHIRLEY).

Como sujeitos interativos, esses alunos mostravam-se isolados dos colegas. Em conversa com colegas professores, procurando saber mais desses alunos, descobri

que eram reservados. O aluno com deficiência visual não apresentou qualquer sintoma de falta de entrosamento. Quanto à aluna com sequelas motoras, o relacionamento tanto com professores quanto com colegas não denotava as dificuldades inclusive com a fala, sem deixar de ressaltar aspectos cognitivos altamente positivos: boa compreensão e excelentes intervenções nas aulas (ÂNGELA).

Quando direcionamos o olhar para esse conjunto de dados, percebemos nas vozes arroladas que houve, sobretudo, uma convivência harmônica e colaborativa entre os estudantes com deficiência, seus colegas e professores no decorrer do processo de Estágio, mesmo tendo ressaltado a professora Ângela que os dois alunos com deficiência para os quais lecionou apresentavam problemas relativos à socialização.

Desse modo, corroboramos com Zabalza (2014) quando assevera que a formação necessita de um projeto compartilhado e de dispositivos tanto pessoais quanto técnicos que favoreçam sua realização. Esclarece, ainda, o autor, que as práticas de Estágio que se desenvolvem em contextos estimulantes e enriquecedores propiciam um estrato formativo bem maior, com melhor organicidade e capacidade para durar mais.

Verificamos, assim, a importância de se construir uma cultura colaborativa e de estímulo à formação no decorrer da realização da disciplina de Estágio Curricular, possibilitando a todos os envolvidos, em especial os licenciandos com deficiência, que assumam uma postura ativa e de partilha, o que poderá contribuir para o surgimento de novos discursos teóricos e novas propostas formativas para o magistério.

### **5.3.2 Acolhimento**

Sobre o acolhimento como caminho para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, obtivemos a seguinte narrativa:

As experiências que tive com alunos especiais no Ensino Superior foram bastante significativas. Noto que a maioria se relaciona muito bem com seus colegas de turma. Percebo que há uma certa cumplicidade e acolhimento. Contudo, observei no caso do aluno surdo que já citei anteriormente, como ele repetiu muitas disciplinas, ele não conseguiu criar vínculos com os demais alunos. Esse fato, acredito eu, pode ser um fator importante na tomada de decisão de sair do curso. O acolhimento por parte dos colegas e a atenção que os professores podem oferecer (ou não) ao aluno com deficiência são dados que fazem a diferença no percurso que ele traça, podendo caminhar para a desistência ou para a continuidade (CLEONICE).

De modo geral, conforme a professora assevera, suas experiências vividas a partir do contato com alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior denotaram muitos significados. Também aponta que o aluno com deficiência auditiva para o qual lecionou não chegou a estabelecer vínculos com os outros estudantes por conta da sua

repetição em várias disciplinas. Conclui afirmando que o acolhimento dos colegas e o olhar de atenção concedido pelos docentes são fatores que concorrem para que o aluno com deficiência decida por permanecer ou desligar-se do curso.

Como bem esclarecem as autoras Valentini e Bisol (2012, p. 75), “É na sala de aula, no convívio com o professor e com os colegas que a inclusão poderá se tornar uma realidade para o aluno, ou não”. Assim, é da maior importância o papel dos professores de Estágio e dos demais estudantes no acolhimento dos alunos com deficiência na sala de aula, buscando conhecer os seus perfis e as suas necessidades no sentido de possibilitar a eles não só o desenvolvimento de suas capacidades, mas também o desejo de permanecerem e de concluírem o curso escolhido.

#### 5.4 PERFORMANCE DOS ACADÊMICOS

Quando propusemos que comentassem acerca do desempenho dos estudantes com deficiência nas escolas-campo, das sete professoras, apenas uma não chegou a opinar, precisamente a professora Cleonice, que não acompanhou o aluno surdo em razão da saída deste da UECE para outra instituição de educação superior, como ela própria já havia mencionado antes.

Esta categoria ficou assim dividida: I) comprometimento e participação; II) repasse de conteúdos e III) dificuldades de aprendizagem.

##### 5.4.1 Comprometimento e participação

O primeiro aspecto apontado diz respeito ao comprometimento e à participação dos discentes com deficiência nas aulas práticas de Estágio, conforme expressa os seguintes registros:

Referido aluno estagiou no próprio Instituto dos Cegos, da Bezerra de Menezes, trabalhando musicalização com outros jovens e crianças com a sua mesma condição não vidente. Ele fez atividades de som e ritmo utilizando cirandas (lembro bem: ciranda, cirandinha) que ele explorou a afinação e o ritmo (MARISOL).

Na escola-campo dos estágios, pelo que presenciei, os alunos com deficiência desenvolvem regularmente suas atividades, buscando meios para driblar alguma dificuldade que se apresentava a eles. Eles têm muita garra, são determinados, não desanimam (TEREZA).

Na escola do Ensino Médio eles não tiveram problemas, mesmo porque eu fui com eles em todas as escolas apresentar o termo de compromisso e conhecer a realidade da escola e dos professores. Sinto que houve colaboração por parte dos professores do Ensino Médio, embora eles tenham uma carga horária bem extensa, tiraram tempo para planejar as aulas com os acadêmicos de Filosofia (VITÓRIA).

A referida aluna teve o desempenho satisfatório como outros alunos sem deficiência [...] (ROSÁLIA).

No geral, a evidência provocada pelas colocações é de que os educandos com deficiência cumpriram, de forma sistemática, as atividades de Estágio Curricular nas escolas-campo. Ao se referir ao Estágio, Zabalza (2014, p.239) nos diz que não é dificultoso distinguir os estudantes “[...] que vão fazer as práticas carregados de energia e vontade de envolver-se e de intervir, daqueles que o fazem de maneira forçada, incomodados pela mudança de contexto que recai sobre eles e com a única expectativa de observar o que acontece”.

Desse modo, é preciso o compromisso e o envolvimento dos estudantes com deficiência com relação ao desenvolvimento das práticas de Estágio na escola, o que lhes possibilita entender e problematizar as condições / situações observadas para poderem intervir positivamente, as atribuições e concepções dos professores, bem como as metodologias utilizadas por estes no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade precípua de se lançar na docência.

#### **5.4.2 Repasse de conteúdos**

As palavras da professora Ângela explicitam que os estagiários não mantiveram uma convivência partilhada com o corpo discente da escola, concedendo grande importância à apresentação dos conteúdos disciplinares:

Dos alunos acompanhados, ficou clara a falta de entrosamento com os alunos da escola campo de estágio. Apesar de os estagiários perderem a naturalidade quando em acompanhamento, são percebidos alguns comportamentos de preocupação com a aprendizagem e com a participação dos alunos da escola. No caso dos dois alunos com déficit de “socialização”, esses comportamentos não foram observados, ou seja, ministraram o conteúdo como se esta fosse a questão maior (ÂNGELA).

Os relatos da docente supracitada nos remetem às reflexões de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), quanto afirmam ser importante que o docente, no decorrer de sua formação, passe a ser estimulado a fim de não fazer de seu labor uma avalanche de exercícios que, na maior parte das vezes, servem apenas para ocupar o tempo dos alunos, impedindo-os de refletirem minimamente. O docente, segundo os autores, “[...] não está na escola simplesmente para desempenhar seu papel como um trabalhador que limita sua atividade em produção em larga escala ou ao esforço físico como operários braçais” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 148). Isto nos alerta para o fato de que a universidade, que forma os futuros professores, mantém um ensino com ênfase na mera exposição verbal dos conteúdos disciplinares pelo professor. Assim sendo, é preciso redimensionar o processo

formativo dos alunos com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura, para que os façam entender durante o tempo que estiverem na academia que o ensino deve ser concebido de modo contextualizado a partir de metodologias e estratégias diferenciadas.

### **5.4.3 Dificuldades de aprendizagem**

A subsequente reflexão traz à tona algumas das dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência ao estagiar na escola: *Reflete-se em dificuldades de aprendizagem como compreensão leitora, manipulação de material concreto, percepção e lógica matemática (SHIRLEY).*

Beyer (2013) ressalta que deve ser considerada cada uma das necessidades que os estudantes apresentam para que sejam adotados os procedimentos didáticos específicos. O autor explica, por exemplo, no caso de estudantes com deficiência intelectual, a consideração a ser feita é com relação ao ritmo de aprendizagem, aos teores de abstração, além das possibilidades de aquisição da aprendizagem. Assim, é necessário durante o Estágio instrumentalizar ações e práticas direcionadas ao enfrentamento das dificuldades dos alunos com deficiência, oportunizando a eles uma atuação eficaz consoante às suas condições específicas de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, para a concretização desse ideário, é necessário o compromisso de todos os integrantes da escola e dos profissionais da universidade envolvidos no processo de formação desses alunos.

## **5.5 PRÁTICAS DE ENSINO**

Ao pedirmos às professoras que discorressem sobre a relação estabelecida entre os alunos com deficiência e as práticas por eles desenvolvidas nas salas de aula, surgiram três subcategorias: I) ensino tradicional; II) participação no Estágio e III) importância da família.

Sobre essa questão, a professora Vitória se absteve. Já a omissão ao questionamento em tela por parte da professora Cleonice se dá por conta de o aluno com surdez ter saído da UECE para uma outra instituição.

### **5.5.1 Ensino tradicional**

Identificamos, primeiramente, entre os depoimentos tomados acerca da relação estabelecida entre os alunos com deficiência e as práticas por eles desenvolvidas nas salas de

aula, a prevalência de uma abordagem tradicional de ensino: [...] *as práticas centravam-se na apresentação de conteúdo como se o ensino não tivesse relação com a aprendizagem* (ÂNGELA).

O relato da professora em comento deixa entrever que a prática adotada pelos licenciandos foca num ensino de caráter meramente transmissivo, sem vinculação com o processo de aprendizagem dos discentes da escola.

Sobre essa questão, Leite (2011) faz uma boa análise:

É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas um transmissor de conhecimentos, preocupado com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que os trata como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos. Urge substituir essa concepção de função docente reduzida à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática, em que teoria e prática são concebidas de maneira dicotômica (LEITE, 2011, p.38).

Nesse sentido, é preciso vencer um tipo de formação que prioriza o ensino como simples reprodução de conteúdos e o estudante como um sujeito receptivo e passivo. Sendo assim, compete às instituições de educação superior preparar o futuro docente, independente de suas necessidades, para que atue criticamente sobre sua prática e o contexto educacional mais amplo, que respeite e valorize a construção dos conhecimentos em interação com seus alunos. Acreditamos ser necessário que estas recomendações sejam adotadas ao longo de toda a graduação e não apenas nos momentos da disciplina de Estágio Curricular, o que torna óbvia a responsabilidade de todos os outros componentes curriculares e de todos os profissionais envolvidos na formação dos futuros professores.

### **5.5.2 Participação no Estágio**

De modo geral, percebemos nas falas a seguir que os alunos com deficiência realizaram todas as atividades propostas no decorrer do processo de Estágio, ainda que a professora Rosália também afirme que devido ao caminhar lento da aluna com deficiência física tenha precisado otimizar o tempo para que a atividade planejada fosse executada.

A relação entre eles era normal porque tanto o “professor”, quanto os alunos não eram videntes, mas com a ajuda do monitor da sala do Instituto tudo dava certo e mais porque o ritmo ele usava “palmas”, “batidas de pé” e a voz era fácil de chamar atenção para a afinação (MARISOL).

Realizam todas as atividades propostas, aplicam projetos didáticos, atuam na regência, normalmente (TEREZA).

Apesar de ter dificuldades de locomoção a aluna é uma pessoa com liderança, ativa e participativa. Ela executou todas as dinâmicas promovidas em sala de aula. A maior

dificuldade, que percebi como professora de ESEF, foi quando tivemos que nos deslocar para um laboratório didático no Instituto Superior de Ciências Biomédicas. Como o tempo disponível para cada encontro presencial é de 100 minutos (2 horas/aula), a turma precisou aguardar sua chegada lenta até o local para o início das atividades. Tive que agilizar a oficina para cumprir o planejamento (ROSÁLIA).

Desse modo, os saberes e as atividades constituintes da base formativa dos futuros docentes têm por objetivo possibilitar a estes a apreensão de elementos tanto teóricos, quanto metodológicos, para o entendimento da instituição escolar, dos sistemas de ensino, além das políticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2009). Consoante as autoras, essa formação visa o preparo do estagiário para realizar “[...] atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estagiário nas escolas revela” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.102). De fato, é da maior importância a presença do estagiário com deficiência na escola, pois ao realizar atividades em contínua interlocução com os docentes e os demais atores dessa instituição, terão a oportunidade de fazer uma leitura crítica da realidade educacional e, ao mesmo tempo, de se prepararem para atuar futuramente no campo da docência.

### **5.5.3 Importância da família**

A professora Shirley, embora faça referência a um outro componente curricular (Projeto do Trabalho de Conclusão do Curso) diferente do Estágio, do qual já havia também exercido a função de docente, destaca a importância da família no processo de aprendizagem do estudante com deficiência, como bem se percebe em sua fala:

Houve um aluno matriculado na disciplina de PTCC que para a construção do projeto de pesquisa aconselhei a trazer a esposa para assistir as aulas e fornecer ajuda paralela no tempo e espaço dele. Outro aluno em grau menor de dificuldade semelhante também passou a assistir às aulas em companhia da esposa (SHIRLEY).

Nesse aspecto, acreditamos ser essencial o envolvimento familiar do educando com deficiência junto ao corpo docente da universidade para o êxito do processo inclusivo. Como bem evidencia Santos (2006), a família desempenha uma função decisiva no que tange ao sucesso da inclusão. Assim, compete à família fornecer informações com vistas a subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores, ajudar no cumprimento das atividades acadêmicas dos estudantes, bem como encorajá-los diante das mais variadas situações.

## 5.6 PARTICULARIDADES OBSERVADAS

A indagação feita aos participantes da pesquisa a respeito das particularidades observadas no decorrer do Estágio Supervisionado pelos alunos com deficiência apresentou uma diversidade de comunicações, que foram agrupadas e exibidas a seguir.

### 5.6.1 Desempenho acadêmico

No que diz respeito ao desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, foi explicitada a seguinte fala: *Que se identificam melhor com a prática de sala de aula apresentando desempenho mais favorável do que os obtidos nas disciplinas com conteúdo matemático (SHIRLEY).*

Entendemos, neste depoimento, que a prática a qual a professora Shirley se refere são os momentos em que o estagiário passa nas escolas realizando atividades pertinentes à disciplina de Estágio.

Zabalza (2014) sublinha que uma das questões que ganha notoriedade na experiência do Estágio é que o mesmo se diferencia bastante das atividades convencionais da academia, como, por exemplo, das aulas, dos laboratórios, dentre outras.

Conforme o autor, os alunos “[...] costumam valorizar isso porque, segundo eles, durante alguns dias, liberam-se da pressão dos livros e do esforço mais estritamente intelectual e se situam em um âmbito de atuação em que devem pôr em jogo todos os recursos pessoais” (ZABALZA, 2014, p.236). Assim, podemos depreender que os licenciandos com deficiência, ao realizarem o Estágio nas escolas-campo, se sentem menos pressionados com relação aos trabalhos da rotina universitária, dos assuntos atrelados às disciplinas específicas do currículo, o que não quer dizer que devam deixar de ser acompanhados a respeito do desenvolvimento de suas atividades nas salas de aula das escolas-campo. O movimento requer que sejam assistidos, sistematicamente, e que ao estagiar nesses espaços se sintam mais autônomos, mobilizando e construindo saberes que os ajudarão a consolidar sua identidade profissional.

### 5.6.2 Metodologia utilizada

Podemos ler a seguir no depoimento da professora Ângela, algumas considerações com relação aos alunos com deficiência sobre a metodologia adotada por eles nas aulas:

A particularidade mais evidente foi a de preencher requisitos, ambos, talvez pela repetição na disciplina, mostram-se apenas preocupados em seguir um script, sem quaisquer manifestações de busca por métodos mais voltados para o avanço na área da linguagem. Uma aula de leitura, por exemplo, sem a utilização de orientações teóricas em que o aluno, leitor em formação, pudesse atuar como um sujeito ativo no processo da compreensão leitora (ÂNGELA).

Segundo a professora citada, os estudantes com deficiência deixaram claro que cumprem exigências decorrentes do Estágio, fato que supõe relacionar-se à condição de serem repetentes. Desta postura resultam práticas mecânicas de Estágio nas escolas-campo, assentadas em um roteiro já predefinido, assim como na falta de participação efetiva dos educandos da escola no processo de sua construção enquanto sujeito leitor. Isso nos remete à afirmação de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.119), ao alertar que o trabalho docente não tem de “[...] ser caracterizado como um processo baseado na reprodução sistemática de conteúdos, apoiados em métodos e técnicas pré-estabelecidas. Mas sim como um mecanismo que se desenvolve a partir das situações ocorridas no ambiente escolar”.

Desse modo, é necessário que o futuro docente com deficiência não limite a sua prática a simples exposição da matéria, mas sim que considere a realidade na qual está inserida a escola, bem como as capacidades cognitivas dos educandos. Isto, certamente, conduz a uma prática compartilhada entre os estudantes universitários com deficiência e os alunos da escola, em que ambos se fazem sujeitos construtores de seus saberes.

### **5.6.3 Espaços institucionais e materiais necessários**

Sobre a falta de espaços e materiais adequados para efetivar as práticas inclusivas no Estágio, reunimos os seguintes excertos:

A questão é se adaptarem aos espaços, onde deveria ser o contrário; as escolas e a universidade não são muito preparadas para receber alunos com deficiência; mas, os ambientes de ensino é que deveriam ser adequados para receber alunos com deficiência (TEREZA).

Sentia falta de instrumentos, pois se não levasse seu violão não conseguiria orientar bem os alunos. Também era importante ter na sala um toca CD e que o espaço fosse grande (MARISOL).

De modo geral, o fator em comum demonstrado pelas docentes concerne à inadequação dos espaços institucionais capazes de propiciar o desenvolvimento eficaz das atividades relativas ao processo de Estágio.

A professora Marisol também ressalta a necessidade da existência de recursos materiais nas escolas para a realização do Estágio Supervisionado. Desse modo, uma

educação que prime a favor da inclusão necessita investir em recursos pedagógicos, em capacitação de docentes, em infraestrutura apropriada para admissão, acesso e permanência, bem como estar em alerta sob qualquer tipo de discriminação (MOREIRA, 2005).

Assim, entendemos que uma instituição, quer seja de nível básico ou superior, somente se fará inclusiva quando mudar sua estrutura e modo de funcionamento mediante a diversidade de contextos e de pessoas, de maneira a assegurar a estas tanto seu desenvolvimento por meio de aprendizagens significativas, quanto sua participação plena nas variadas instâncias da sociedade.

#### **5.6.4 Estágio como percepção da realidade e identificação com a profissão**

Outro enfoque dado é a respeito da importância do Estágio como reconhecimento da realidade e como identificação profissional:

Quando retornaram do Estágio, muitos relataram o quanto a disciplina de Estágio é importante para perceberem a realidade escolar. Um deles chegou a se emocionar em sala por causa da realidade gritante que encontrou na escola. No entanto, senti que, em geral, eles estavam muito felizes por terem participado do estágio e por terem escolhido o curso de licenciatura (VITÓRIA).

Observamos neste depoimento, que a referida professora parece fazer um apanhado geral incluindo todos os acadêmicos, inclusive os com deficiência, afirmando que eles apontaram o valor do Estágio Curricular Supervisionado como elemento que favorece a apreensão da realidade da escola, além do contentamento por terem estagiado e optado pelo curso de magistério.

Lima e Nascimento (2015) aduzem que o Estágio Curricular Supervisionado exerce papel significativo no processo formativo dos futuros professores, uma vez que estes são postos em contato com o ambiente da escola. Para as autoras, esse contato permite que os estudantes se identifiquem ou não com a profissão de magistério. Diante dessas reflexões, reiteramos a significância e a necessidade dos alunos com deficiência estarem realizando de forma sistêmica o Estágio a partir das situações enfrentadas e vividas no cotidiano das escolas, na perspectiva de análise do panorama educacional e aprendizagem da profissão docente.

#### **5.6.5 Gravidade das deficiências**

Embora aponte que a estudante com deficiência física não tenha feito referências peculiares sobre a sua atuação, enquanto sujeito aprendiz no Estágio, a professora Rosália destaca que a referida estudante era empenhada, demonstrando uma certa habilidade com relação à linguagem e à construção de ideias que a igualava aos demais colegas de sala.

*A aluna com deficiência não se diferenciou dos demais alunos nem apresentou particularidades que mereçam destaque. Era uma aluna participativa, ativa, interessada, que manifestava ser deficiente apenas na questão da locomoção. Era alegre, tinha boa desenvoltura na linguagem e no desenvolvimento de ideias como outros alunos da turma (ROSÁLIA).*

Essas evidências nos fazem trazer à tona as palavras de Melo e Gonçalves (2013, p.98), quando afirmam que “Nem todos os estudantes com deficiência física vão necessitar de apoio ou de recursos especiais para desenvolver suas atividades acadêmicas [...]”. Nesse sentido, podemos asseverar que, dependendo da gravidade de sua deficiência física, os licenciandos poderão participar de forma plena de todas as atividades pertinentes ao Estágio Curricular Supervisionado. Dito de outra forma, eles não irão experimentar maiores barreiras que possam impedi-los de atuar efetivamente no Estágio.

Importante frisar que a professora Cleonice se absteve mais uma vez.

## 5.7 DIFICULDADES DAS DOCENTES

As enunciações das professoras sobre as dificuldades enfrentadas diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior puderam ser agrupadas em duas subcategorias: I) despreparo e falta de apoio e II) avaliação.

### 5.7.1 Despreparo e falta de apoio

Sobre a falta de preparo docente e a ausência de esteio por parte da universidade para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, os seguintes depoimentos revelam:

Sinto que não estamos preparados para trabalhar com as deficiências em quaisquer níveis de ensino. Mas acho que fiz o esforço para ajudar o aluno, isso é um passo a ser dado, embora não seja suficiente. Falta preocupação da instituição com a formação docente e condições de trabalho nesse sentido (VITÓRIA).

Eu me senti muito despreparada, apesar de ter, na época 34 anos de formada e atuando em sala de aula. A experiência me revelou que estamos sempre em construção. Edgar Morin comenta sobre a incompletude do ser humano. Dou-me conta dessa incompletude a todo instante, mas jamais havia enfrentado um desafio tão grande na minha vida de professora. Eu relatei anteriormente que a aluna com

deficiência não apresentou nenhum problema, a não ser aquele que é inerente à sua deficiência, o de locomoção. Nas questões de relacionamento e participação afetiva e de outras habilidades, a referida aluna não manifestou dificuldade alguma. Eu, a professora de ESEF, tive dificuldades para lidar com essa nova situação. Fiquei “perdida”, sem saber qual seria a atitude mais adequada. Vou mencionar aqui apenas uma situação concreta para ilustrar. Ao nos locomover para o laboratório eu ficava insegura se devia ir devagar com a aluna (dando passo a passo bem devagar) ou se deveria seguir “naturalmente” com meu ritmo e aguardá-la no destino final. Quando seguia o meu ritmo, eu me sentia mal por não ter sido generosa e acompanhá-la. Quando eu acompanhava o ritmo da aluna com deficiência, eu tinha a impressão que ela se sentia constrangida por eu lhe oferecer um tratamento “diferente” dos outros alunos. Várias vezes ela me disse que era para eu seguir o meu ritmo. Fiquei constrangida de perguntar-lhe e tratar do assunto de forma direta com ela, porque eu não sabia qual seria sua reação. Quando estamos na educação básica temos tempo de ir conhecendo nossos alunos, mas no nível superior, quando estamos conhecendo o aluno o semestre finaliza. Isso para mim é bastante frustrante, porque valorizo muito a relação interpessoal e afetiva com meus alunos (ROSÁLIA).

Não acredito que eu tenha mudado a minha prática, visto que os casos que me chegaram foram poucos. Por outro lado, acho que a UECE ainda está engatinhando no que diz respeito ao trato com alunos com necessidades especiais, haja vista a falta de acessibilidade para cadeirantes. No tocante a alunos com certo grau de distúrbio emocional, a coisa é mais complicada ainda. Sinceramente, acho essa questão muito complexa para um breve posicionamento. Acho que deveria fazer parte das metas da UECE (ÂNGELA).

Para mim, aconteceu dentro da normalidade; alunos com deficiência dentro da universidade querem realizar as atividades como qualquer outro aluno; eles precisam é que os espaços sejam adequados a eles (TEREZA).

Minhas principais dificuldades são: como saber se um aluno com dificuldade possui algum diagnóstico específico? Se houver, seria interessante sabê-lo de antemão para elaborar estratégias mais adequadas.... Que tipo de apoio a Instituição oferece a esses alunos? A instituição possui alguma política nesse sentido? Gostaria muito de saber quais as orientações institucionais para alunos com deficiências. Iria me ajudar bastante. Como os professores são orientados? Por que no colegiado não se discute casos de alunos? Me sinto desamparada pelo colegiado nesse aspecto (CLEONICE).

Em linhas gerais, podemos elencar as seguintes questões mediante as falas supracitadas: necessidade de uma formação e de condições laborativas que possam prover os professores para lidar com os processos inclusivos de alunos com deficiência na universidade; o pouco tempo para a conclusão das disciplinas curriculares que acaba impedindo uma maior aproximação entre professor e aluno; ausência de acessibilidade nos espaços físicos da academia; necessidade de diagnóstico dos alunos; o tipo de suporte prestado pela universidade aos estudantes com alguma dificuldade; as políticas institucionais, além da necessidade de o colegiado estar promovendo discussões a respeito dos acadêmicos.

Rocha e Miranda (2009) expõem que a função social da universidade é imprescindível, não podendo a mesma se fazer indiferente à diferença, o que requer a busca por um processo educativo que tenda a ser mais justo e democrático. Ainda conforme as autoras, é necessária a criação de políticas públicas com investimentos na qualificação dos docentes, dos aparatos tecnológicos, além do atendimento aos alunos com deficiência nas

instituições universitárias públicas em especial, no sentido de garantir a esses alunos sua permanência no ensino superior.

Diante de tais evidências, só nos resta dizer que o caminho para a inclusão universitária de estudantes com deficiência depende, dentre outros fatores, da materialização de políticas públicas efetivas, da habilitação dos profissionais da educação com conhecimentos específicos sobre as deficiências e, sobejamente, da atuação da universidade, como campo de produção e aplicabilidade de conhecimentos a serviço da aprendizagem e da emancipação humana.

### 5.7.2 Avaliação

Outra dificuldade enfrentada diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior diz respeito à avaliação, evidenciada claramente por uma docente, ao afirmar: *Muitos aspectos, mas o principal foi a avaliação (SHIRLEY).*

De acordo com Santos (2003), a avaliação deve enfatizar tanto o desenvolvimento, quanto a aprendizagem do educando, e também ser compreendida como processo contínuo de análise das variáveis que causam interferências no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo visa à identificação das capacidades e necessidades dos educandos, assim como das condições da instituição educativa para o atendimento de tais aspectos.

Nesse sentido, expressamos a nossa crença numa prática avaliativa que considera que os estudantes com deficiência podem aprender ao longo de todo o seu processo de Estágio. Assim, compete aos professores supervisores redimensionar o processo de ensino-aprendizagem a partir das aptidões e particularidades apresentadas por esses estudantes.

A professora Marisol não expressou nenhum elemento dificultador do processo inclusivo, no entanto destacou o uso dos instrumentos tecnológicos como possibilitadores da efetividade desse processo, como bem se percebe em sua fala:

Depois deste aluno não tivemos mais outros. Entrou um agora no curso que é muito desenvolto e sabe usar os recursos tecnológicos que o igualam a qualquer um de nós. Só que ele ainda está no semestre I do curso. E o Estágio é só no Semestre V (MARISOL).

O depoimento supramencionado, que tem por base um outro estudante com deficiência que se encontra matriculado no primeiro semestre do curso (a docente faz menção ao Curso de Licenciatura em Música da UECE) e não aquele com deficiência visual a quem

ela vinha se referindo desde o início dos seus relatos, sinaliza para o fato de que ele faz a utilização de ferramentas tecnológicas que o nivela a qualquer outra “pessoa”. Desse modo, as tecnologias podem permitir aos alunos com deficiência que interajam melhor com seus pares e com o ambiente no qual estão inseridos, objetivando o desenvolvimento de suas potencialidades frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, cabe destacar que:

A inclusão social como fator fundamental para equidade e desenvolvimento da sociedade brasileira, hoje, requer que os educadores estejam, permanentemente, informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais das pessoas com deficiência e das possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação estarem a serviço da criação e aperfeiçoamento de tecnologias assistivas, proporcionando à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (ROCHA; MIRANDA, 2009, p.198).

As reflexões das autoras nos levam a dizer que o uso dos recursos tecnológicos no Estágio possibilita a superação dos obstáculos inerentes ao processo educativo, resultando em ganhos efetivos não apenas para o desenvolvimento e a formação acadêmica dos alunos com deficiência, mas também para os professores que poderão ampliar e diversificar a sua prática pedagógica possibilitando um ensino mais inclusivo mediante tais aparatos.

## 5.8 ENSINAMENTOS ADQUIRIDOS

As docentes, quando perguntadas a respeito das lições apreendidas diante da(as) turma(as) com a presença de algum estudante com deficiência, fizeram emergir muitos pensamentos, que foram classificados e expressos como segue.

### 5.8.1 Respeito às diferenças

O respeito às diferenças surge como uma das lições apreendidas pelas docentes junto à(s) turma(as) que contavam com a presença de estudante(s) com deficiência:

As diferenças devem ser tratadas com todo o grupo, pois minha postura reflete na relação dos colegas com esses alunos especiais (SHIRLEY). Quanto mais heterogêneas as turmas, melhor, mais dinâmicas serão, mais ricas. Vemos exemplos de vida, as pessoas com deficiência que estão nas escolas, nas universidades mostram que as barreiras podem ser superadas, que o lema é ter força, determinação. Sinto orgulho desses alunos. E sinto orgulho dos outros alunos que convivem harmoniosamente com as diferenças (TEREZA).

Desse modo, observamos nos relatos em análise que é preciso o estabelecimento de um denominador comum entre todos os membros envolvidos no processo educativo para o tratamento das diferenças existentes no espaço da educação superior. Também se privilegia a heterogeneidade presente nas salas de aula, resultando na dinamização e riqueza desses espaços, bem como na superação dos entraves acadêmicos a partir de uma postura de determinação assumida pelos estudantes com deficiência.

Rocha e Miranda (2009, p.198) afirmam que: “A sociedade, no seu dia-a-dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças”. Compreendemos que além do reconhecimento e aceitação das diferenças individuais dos discentes com deficiência no âmbito da educação superior, é principalmente necessária a operacionalização de ações que possam garantir, de fato, a vivência inclusiva de tais alunos no referido nível de ensino.

### **5.8.2 Preparo profissional**

Outro ponto recorrente nos depoimentos referentes às aprendizagens diz respeito à necessidade de preparo docente para assistir aos estudantes com deficiência, como podemos verificar no excerto seguinte:

Que precisamos nos preparar para receber estes alunos especiais tanto materialmente quanto pedagogicamente como em capacidades tecnológicas, que hoje são muitas e que nossos cursos não dispõem, nem a Universidade (MARISOL).

Em referência a esse apontamento, Magalhães (2013) nos explica que o processo inclusivo de pessoas com deficiência na educação superior se constitui hoje em dia em um dos desafios colocados aos docentes universitários. Isso decorre, segundo a autora, devido ao fato de que a inserção dos estudantes com deficiência neste nível educacional vem acontecendo de maneira lenta e até agora sem mecanismos que assegurem o acesso e a permanência dos mesmos no contexto das exigências relativas ao ensino superior. Nesse aspecto, é preciso possibilitar aos professores de Estágio conhecimentos necessários para que possam desenvolver seu trabalho diante das condições de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

### **5.8.3 Vivências**

A professora Ângela deixa entrever, em seu depoimento, que não houve muito acréscimo de aprendizagens em sua prática por conta de ter lecionado para poucos alunos com deficiência no Estágio, como bem explicita a seguir: *Não há muito o que acrescentar em função do número restrito de alunos sob a minha orientação (ÂNGELA).*

Ao se reportar à inclusão educacional, Figueira (2013) nos explica que ninguém, em qualquer situação que seja, estará preparado para solucionar algo nunca vivenciado antes, o que na maioria das vezes requer saberes experienciais anteriores. Por outro lado, o autor assevera que o educador acomodado alegará o fato de não se encontrar preparado, pois sob essa alegação rejeitar um estudante se torna tanto mais fácil quanto rápido para se desvencilhar da questão.

Diante dessas reflexões, reconhecemos a necessidade de os professores supervisores renovarem, constantemente, a sua prática pedagógica, desenvolvendo capacidades com o propósito de potencializar e incitar a aprendizagem dos alunos com deficiência durante todo o período de realização do Estágio.

#### **5.8.4 Formação continuada**

Outro aspecto destacado em relação aos ensinamentos adquiridos diz respeito à importância da formação continuada para o aprimoramento do exercício docente:

A principal lição que tirei foi de humildade. Essa turma me ensinou que um professor humilde não é aquele que reconhece que não é capaz de “saber tudo” em relação ao conteúdo de sua disciplina específica, dado o fluxo interminável de produção de conhecimento, mas que ele também é “incompleto” em outras instâncias e que deve, por isso, completar sua formação permanentemente. Tal formação transcende o conteúdo disciplinar, como ficou claro na experiência que vivi e relatei aqui (ROSÁLIA).

As ideias contidas na fala dessa professora convergem para o fato de que é preciso o docente perceber a si mesmo como um ser inconcluso, considerando elementos que vão além dos conteúdos de sua área específica de atuação, competindo a esse profissional formar-se permanentemente. Nesse sentido, ratificamos com Freire (2011b, pp.56-57) que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

Assim, a formação deve ser vista como um *continuum*, oportunizando ao professor supervisor a revisão de suas práticas, a aquisição de novos conhecimentos e de novas habilidades que possam ser incorporados ao contexto da universidade e da escola,

levando em conta que os estudantes com deficiência aprendem, assim como outros estudantes, de modos e em tempos distintos, conforme suas vivências e capacidades.

### 5.8.5 Interação professor-aluno

Ainda no que diz respeito às lições apreendidas pelos professores de Estágio, evidenciamos o que dizem as professoras Cleonice e Vitória ao considerar a interação entre professor e aluno na sala de aula:

Que devemos estar muito atentos aos nossos alunos, ouvi-los, indagá-los. Interagir com eles procurando saber suas dificuldades e tentando orientar quando possível. As lições com meus alunos com deficiência ou com alunos com dificuldades, em geral, são lições de vida, não só de sala de aula, mas de tolerância, paciência e apostar sempre em um potencial que eles realmente possuem, procurando ir aos poucos avançando e expandindo suas zonas de aprendizagem (CLEONICE).  
Como estive com eles durante dois semestres foi uma turma em que nós interagimos muito e tivemos uma relação de afeto, relação humana, tão esquecida na educação (VITÓRIA).

De maneira geral, nos dois relatos apresentados há indicações de que a relação interativa entre o professor supervisor e os estudantes com deficiência é, de certo modo, promotora do desenvolvimento do processo educativo. A professora Cleonice afirma que as lições obtidas ultrapassam o espaço da sala de aula, pois remetem a outras questões como tolerância e paciência, apostando nas aptidões dos alunos com deficiência para que possam progressivamente avançar em seus conhecimentos. Já a professora Vitória ressalta a relação afetiva entre professor e aluno.

Na direção das reflexões apresentadas pelas professoras, Libâneo (1994) enfatiza dois aspectos da interação entre professor e alunos no trabalho docente: os aspectos cognoscitivos (concernentes às formas de transmissão e assimilação de conhecimentos) e socioemocionais (concernentes aos vínculos afetivos entre docente e estudante e às normas disciplinares). Assim, compreendemos que o professor supervisor, ao interagir com os estudantes com deficiência no decorrer das atividades de Estágio, passa a ter maior clareza de seu papel e de suas possibilidades como docente, além de que poderá também fazer alterações em sua prática e pensar a formação docente adequando-a às características e necessidades de seus alunos.

## 5.9 PROPOSTAS DE ESTÁGIO

Também a consulta acerca das propostas de Estágio para as próximas turmas que viessem a ter a presença de algum estudante com deficiência apresentou uma variedade de informações, que foram categorizadas e apresentadas como segue.

### 5.9.1 Preparo profissional

Novamente a necessidade de preparo profissional para trabalhar com os alunos com deficiência foi evidenciada pelas professoras, como podemos observar nos dois depoimentos a seguir:

As propostas de Estágio não atendem as necessidades dos nossos alunos. Somos despreparados para lidar com tais questões e como orientar os professores para tais situações (ÂNGELA).

Acho que os espaços de ensino têm que estar adequados para os alunos com deficiência, mas o mais importante, a meu ver, é que os professores, mesmo não tendo capacitação específica para lidar com alunos com deficiência, devem ter a sensibilidade de em vez de olharem para o que aquele aluno não pode fazer, suas limitações, deve ver o que ele pode, de que forma, pode (TEREZA).

Está claro, nas falas mencionadas, o despreparo dos docentes para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência no Estágio. Conforme a professora Ângela afirma, os referidos professores não sabem conceder orientações aos outros docentes para lidar com as mesmas questões na esfera educativa. Já a professora Tereza expõe a necessidade de se construir espaços institucionais adequados direcionados aos estudantes com deficiência. Entretanto, é preciso que tenhamos ciência de que:

[...] é escassa a destinação de verbas específicas para contemplar as necessidades de adaptação física do ambiente universitário, bem como para a contratação de recursos humanos capacitados e especializados que deem apoio à pessoa com deficiência e promovam a qualificação dos docentes do ensino superior para a inclusão dessa pessoa (MIRANDA, 2009, p.120).

Nessa direção apontada por Miranda (2009) verificamos que ainda está distante a materialização de um projeto de educação inclusiva no ensino superior que considere o ritmo de desenvolvimento das pessoas com deficiência, suas potencialidades, dificuldades e que também seja capaz de banir todas as barreiras arquitetônicas presentes nos espaços das universidades. Soma-se a esses desafios a qualificação de todos os docentes que atuam nesses espaços para que possam, assim, desenvolver um trabalho da melhor qualidade junto aos alunos com deficiência. Ademais, acreditamos que essas condições desfavorecem tanto a concretização de um Estágio eficaz quanto a construção no licenciando com deficiência de um perfil profissional desejável, resultando numa formação docente lacunar.

### 5.9.2 Responsabilidade pelo processo educativo

Em relação à condução do processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos com deficiência, destacamos o seguinte apontamento de uma das professoras: *Devemos ter cuidado para que tudo aquilo que repassamos para eles seja transcrito ou traduzido em braille ou em voz no programa para computador (MARISOL).*

A professora Marisol, ao fazer referência aos alunos com deficiência visual (lembrando que a mesma já vivenciou a experiência de lecionar para um desses alunos no Curso de Licenciatura em Música), evidencia que é necessário que se faça a transcrição ou tradução para o Sistema Braille ou mesmo em voz por meio da utilização dos recursos computacionais de tudo o que for a eles necessário repassar.

De fato, do ponto de vista educativo, a deficiência visual, especificamente a cegueira, leva o indivíduo a necessitar do Sistema Braille ou de ferramentas tecnológicas, como, por exemplo, os programas leitores de texto (SILVA, 2013). Assim, entendemos que é substancial no decorrer do Estágio o uso de ferramentas comunicacionais condizentes com as necessidades idiossincráticas de cada estudante com deficiência, com o objetivo de possibilitar a todos eles a sua inclusão educacional plena na malha do ensino superior.

### 5.9.3 Diagnóstico dos acadêmicos

Outro ponto destacado em relação a propostas para Estágio é que fosse disponibilizado ao corpo docente um registro por parte da instituição universitária trazendo informações acerca dos diagnósticos dos alunos com deficiência, como bem expressa o seguinte apontamento:

Primeiro preciso saber se posso me referir a um aluno como “estudante com deficiência” se ele não traz consigo um diagnóstico. Pessoas surdas ou cegas ou mesmo cadeirantes, são pessoas que deixam claras as suas dificuldades, mas há aquelas deficiências (de tipo social, cognitivo, psicológico) que não são claras ou evidentes. E mesmo que sejam, não sou eu que posso diagnosticá-las. Não tenho habilitação para isso. Geralmente os professores se referem a esses alunos como “alunos problemáticos” e deixam eles à margem da aula. Não acho isso correto. Mas sinto que a Instituição deveria interceder nesse ponto (CLEONICE).

Os relatos da professora citada evocam o pensamento de Vieira, Severo e Albertani (2014) quando afirmam ser imprescindível a materialização de uma política de cunho institucional de acompanhamento, capaz de viabilizar a identificação das necessidades educativas dos estudantes com deficiência inseridos na educação superior. Desse modo, o

diagnóstico dos alunos com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura se constitui numa informação de grande importância para os professores supervisores, pois melhor poderiam incluir esses alunos nas aulas de Estágio a partir da execução de atividades intrínsecas às suas especificidades e capacidades.

#### **5.9.4 A escola como espaço de aprendizagem**

A importância da escola como campo de aprendizagem para os professores supervisores de Estágio é ressaltada na fala que segue: *Embora eu já tivesse trabalhado muito tempo na educação básica, acredito que não podemos nos afastar tanto tempo do chão da escola, para não nos esquecermos do que é preciso ser feito (VITÓRIA).*

Para a docente, mesmo com um quantitativo de anos acumulados na docência da educação básica, ela julga ser necessário que os professores de Estágio se façam presentes no ambiente escolar, como forma de aprendizagem contínua dos saberes da docência e dos aspectos inerentes à realidade educacional desse nível de ensino. Embora afirme que ao realizar sua prática supervisiva, o professor de Estágio necessite se fazer presente na escola para aquisição de uma visão do que vem se sucedendo no cotidiano da instituição, Araujo (2016) acentua que isso só poderá ser possível caso esse tempo já esteja previsto dentro de sua carga horária laborativa e que também tenha condições para se deslocar até à escola, cabendo à instituição em que trabalha o custeio de suas despesas relativas ao transporte. Assim, acreditamos que é fundamental a presença sistemática do professor supervisor no âmbito das escolas, pois favorece o enriquecimento de suas práticas e competências, além do desenvolvimento dos melhores mecanismos de ensino-aprendizagem, com o propósito de proporcionar a seus alunos, com ou sem deficiência, uma melhor formação acadêmica e melhor conhecimento do mundo laboral.

#### **5.9.5 Avaliação e intervenção pedagógica**

A última proposta apontada para o Estágio Curricular diz respeito à avaliação e à intervenção, como podemos perceber, claramente, no apontamento seguinte: *Processo de avaliação, mediação pedagógica, intervenção diferenciada (SHIRLEY).*

A fala dessa docente nos remete às reflexões suscitadas por Santos (2003) quando afirma que a avaliação inclusiva deve ser diversificada, oferecendo inúmeras oportunidades e

maneiras distintas do estudante mostrar como vem se saindo no transcurso do processo educativo.

A título de exemplo, a autora explica que, caso o estudante apresente dificuldade com relação a sua expressão escrita, a instituição educativa deve prover maneiras alternativas por meio das quais o mesmo venha a complementar sua expressão, bem como apresentar o resultado de seu processo educativo (oralizando, por exemplo). Este modo de avaliar permite que um processo de negociação envolvendo professor e aluno se estabeleça na relação pedagógica, enriquecendo, desse modo, a experiência educativa de ambos os sujeitos (SANTOS, 2003). Assim, implementar formas distintas de avaliar os alunos com deficiência no decorrer do Estágio, requer ações pedagógicas desencadeadas pelos supervisores capazes de aliar-se às capacidades e especificidades de tais alunos, o que certamente irá contribuir para o desenvolvimento de um clima favorável ao processo educacional.

Concluimos a análise dos dados apontando que a professora Rosália não emitiu sua opinião sobre as propostas de Estágio Curricular.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As compreensões propiciadas por esta investigação, a partir da visão dos professores universitários sobre o processo de formação docente dos acadêmicos com deficiência, são, a todo o momento, suscetíveis a transformações, porque históricas. Assim, ao apresentarmos as considerações finais não temos a intenção de pôr fim aos debates sobre a temática em foco, mas possibilitar a abertura para novas reflexões e novas investigações.

Nossa caminhada de quase dois anos como discente no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi marcada pelos momentos de partilha entre os professores do Programa, pela interação com os colegas, pelas exigências das disciplinas cursadas, pelos debates em sala de aula, pelas reflexões, pelo esforço pessoal, traduzido em muitas noites de vigília para o cumprimento das obrigações acadêmicas, pela própria complexidade do fenômeno investigado, pela operacionalização da pesquisa e dos investimentos despendidos com sua realização, além das responsabilidades perante os familiares e o contexto social.

Dessa forma, esse itinerário se desvela tanto como desafios que precisaram ser superados, como também de trocas de saberes e de conhecimentos que passaram a (re)constituir o nosso crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Consideramos que todos os objetivos da presente pesquisa e seus pressupostos foram confirmados, porquanto realizamos uma revisão de literatura, análise de documentos legais e dos dados provenientes das falas dos docentes universitários investigados.

Vemos, neste estudo, a possibilidade de contribuir para subsidiar o trabalho dos supervisores de Estágio e de colaborar com a universidade no sentido de fazê-la refletir e (re)organizar-se a partir dos aspectos suscitados nesta investigação. Entrevemos, ainda, a chance de contribuir com os professores que atuam nas escolas para potencializar o seu trabalho, enquanto co-formadores de Estágio, caso venham a ter em suas salas de aula a presença de algum aluno-estagiário com deficiência.

A universidade parece viver um paradoxo quando ao se comprometer em formar profissionais habilitados para atuarem em diferentes segmentos da sociedade, conclama, na voz dos professores investigados, por uma re(estruturação) dos Estágios Curriculares dos cursos de licenciatura, no que tange ao processo formativo docente de alunos com deficiência.

Parece ser viável dizer que o ato de conjugar, no cenário da sala de aula da universidade, os processos democráticos a partir das peculiaridades de cada educando e de

realidades extremamente díspares, está longe dos projetos acadêmicos, da prática dos docentes e da forma como se estrutura o contexto histórico e curricular universitário.

Não é possível continuar ignorando a realidade dos alunos com deficiência no cenário da educação superior, porquanto este ambiente necessita exceder a mera inserção física desses estudantes em seus espaços de ensino, garantindo-lhes condições e serviços necessários consentâneos às suas diferenças e especificidades, bem como sua participação plena e o aprendizado necessário para que possam finalizar com sucesso seus estudos em nível de graduação.

Os cursos de licenciatura devem promover aos estudantes com deficiência uma formação que considere a sua maneira de ser e de viver no mundo. Isto, porém, não quer dizer que deixem de ser feitas intervenções cabíveis para validar esse processo formativo. Nesse sentido, um trabalho intencional, partilhado entre professores e alunos pode ser a saída para o engendramento, com êxito, dos processos inclusivos no espaço da educação superior.

Erigir e preservar práticas inclusivas no Estágio requer que o professor supervisor esteja motivado e comprometido para promover a inclusão no cotidiano de suas atividades de sala de aula. Para tanto, é necessário que esse profissional não se deixe ser tomado por atitudes como comodismo, ceticismo, elitismo e pessimismo, entre outras, que acabam influenciando o modo de desenvolvimento de seu exercício profissional e, mais, impedindo-o de olhar para seus alunos a partir de suas necessidades e interesses.

No entanto, não podemos transferir a culpa de forma exclusiva aos professores supervisores nem tampouco à universidade pelos processos inclusivos malsucedidos de alunos com deficiência no decorrer da disciplina de Estágio, porquanto a inclusão necessita de um amplo debate, de reflexões e de posicionamentos comprometidos de todos os partícipes da sociedade. Do mesmo modo, as leis existentes por si só não são suficientes para a consolidação de um projeto de educação inclusiva no âmbito da universidade, se não houver a devida cobrança de todos para a efetividade de suas aplicabilidades.

O Estágio Supervisionado requer, pois, além da participação das pessoas e instituições incumbidas pelo seu desenvolvimento, ser legitimado como espaço inclusivo no processo formativo docente dos alunos com deficiência, possibilitando a estes atividades condizentes às suas especificidades e particularidades, incluindo o fomento de suas aptidões e habilidades, assim como a sua imersão no cotidiano escolar para que possam vivenciar situações contextualizadas e singulares e de compreensão da realidade educacional e da prática docente, com vistas à adoção do magistério como carreira profissional.

Dessa forma, compreendemos que o estudante com deficiência que chega à universidade, apesar das problemáticas e dificuldades enfrentadas, possui capacidade e potencial para progredir muito mais ainda em seus estudos. Cabe, portanto, a todos nós, colaborarmos para a melhoria do convívio desse aluno não somente no espaço da academia, mas também nos diferentes espaços da vida social.

Acreditamos que a partir dos caminhos percorridos, das análises empreendidas, assim como dos resultados apresentados, novos estudos poderão surgir sob outros prismas e outras perspectivas, tais como: investigações junto aos alunos com deficiência sobre a sua trajetória nos Estágios dos cursos de licenciatura; estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos Estágios, tendo como sujeitos da pesquisa os coordenadores dos cursos de formação docente; investigações que expliquem sobre como os docentes das escolas lidam com a presença de algum estagiário com deficiência em suas turmas; estudos que versem sobre a atuação da gestão da escola em face ao Estágio desenvolvido pelos alunos com deficiência nas escolas-campo. Destarte, outras pesquisas concernentes ao tema podem ser empreendidas, revelando, nitidamente, que o estudo desenvolvido por nós não esgota as possibilidades investigativas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R. de.; MACHADO, L. B. Representações sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. p.57-77.
- ALMEIDA, M. I. de. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o *locus* privilegiado para o seu desenvolvimento. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: 2015. p.125-138.
- ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.
- ANJOS, H. P. dos. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A.(Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.367-384.
- ARAÚJO, R. D. de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores**. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, M. G. A. Deficiência: marco legal e institucional. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p.57-87.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, M. de L. P.; DIAS, A. M. I. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs.). **Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014. p.75-100.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação superior:** Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%. Out. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobe-9336>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, J. R.; BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, I. A. de.; KASSAR, M. M.; FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.1, p. 97-118, jan./abr. 2005.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção Ideias em Ação).

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.2, p. 453-462, jul. 2014.

\_\_\_\_\_; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DIAS, A. M. I.; BRANDÃO, M. de L. P. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs). **Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014. p.75-100.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.p.147-159.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N.(Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.57-76.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. de. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 4, julho-dezembro de 2008, pp. 53-63.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do método de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.123-138.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIORDANI, E. M.; MENDES, A. M. M. A subjetividade no processo pedagógico das orientações no ensino superior In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G.C. (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p.87-108.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.105-134.

GONZAGA, E. A. **Direitos de pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 1991. p.35-45.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 1991. p.57-67.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liber Livro, 2008.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M. S. L.; NASCIMENTO, A. M. do. As raízes do Estágio Curricular Supervisionado: fundamentos que sustentam suas práticas. In: ALBUQUERQUE, J. V. de.; MOTA NETO, J. C. da.; OLANDA, O. F. J.; RIBEIRO, W. de O. (Orgs.). **O Estágio na formação do pedagogo:** reflexões e vivências. Belém: EDUEPA, 2015. p.19-38.

\_\_\_\_\_; COSTA, E. A. da S. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 41-67.

\_\_\_\_\_. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar).

\_\_\_\_\_. Uma grande caminhada começa com o primeiro passo - o diagnóstico da escola. In: ALMEIDA, A. M. B. de.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. (Orgs.). **Dialogando com a escola:** reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. p. 21-27.

\_\_\_\_\_. Estágio Supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua. In: LIMA, M. S. L. (Org.). **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 46-65.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L.V. de. (Org.). **Inclusão no ensino superior:** docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p.49-57.

\_\_\_\_\_. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p.39-55.

\_\_\_\_\_. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p.21-34.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MELERO, M. L. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.385-402.

MELO, F. R. L.V. de.; GONÇALVES, M. de J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: MELO, F. R. L.V. de. (Org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRRN, 2013. p.87-105.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.120-131.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35 - 52, 2008.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.261-270.

\_\_\_\_\_. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014. p.103-128.

NAUJORKS, M. I. A pesquisa em educação especial na Universidade Federal de Santa Maria. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.243-248.

NAKASHATO, G. **A educação não-formal como campo de estágio**: contribuições na formação inicial do arte-educador. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, R. G. de. **Estágio Curricular Supervisionado - horas de parceria escola-universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PARENTE, C. da M. D.; MATTOS, M. J. V. M. de. O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. E. L. R. do.; MATTOS, M. J. V. M. de. (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 63-74.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, de L.; MACHADO, J. N.; ALLESSANDRINI, C. D. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão no Ensino Superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. p.129-161.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p.727-756. out. 2004.

RIBEIRO, M. L.S. Educação especial: desafio de garantir igualdade aos diferentes. In: PICONAZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. p.115-128.

RIBEIRO, R. R. R. P. C.; BEZERRA, T. M. C.; HOLANDA, T. R. P. História e política da educação especial: da exclusão à inclusão. In: SANTOS, G. C.S.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SAMPAIO, R. M. G.; PINTO, S. E. L. (Orgs.). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p.21-40.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.197-212, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA NETO, E. **Didática da Matemática**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOMÉ, J. T **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

SANTOS, G. C. S. População com deficiência na educação superior: panorâmica de uma realidade. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p.89-109.

SANTOS, J. B. Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.385-402.

SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-15.

SANTOS, M. P. dos. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **REVISTA MOVIMENTO** - Revista da Faculdade de Educação da UFF. n. 7, p.78-91, maio, 2003.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_home/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_home/lng_pt/nrm_iso) > Acesso em: 12 jan. 2015.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p.31-44.

SILVA, A. J. N. da.; SOUZA, I. dos S. de.; BARROS, S. S.; ALMEIDA, J. D. S. A formação inicial de educadores matemáticos: que perfil profissional precisa ser construído nas universidades. In: SILVA, A. J. N. da.; SOUZA, I. dos S. de. (Orgs.). **A formação do professor de matemática em questão: reflexões para um ensino com significado**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p.19-37.

SILVA, E. T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 24).

\_\_\_\_\_. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

SILVA, L. G. dos S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, F. R. L.V. de. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p.61-84.

SOUSA, A. L. L. de; CAVALCANTE, M. M. D.; LIMA, M. S. L. O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia na modalidade EAD: reflexões sobre a aprendizagem do trabalho do professor. In: ALMEIDA, A. R. S. (Org.). **Educação e formação: diferentes contextos**. Salvador: EDUFBA, 2014. p.105-122.

SOUZA, E. C. de. “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p.79-98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

VALDÉS, M. T. M. Mudando a cultura pedagógica: inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. In: VASCONCELOS, M. de F.; RIBEIRO, R. B. (Orgs.). **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.253-271.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. Inclusão social e acesso às universidades públicas: o programa “Professores do Terceiro Milênio”. **Estudos em Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 67-86, 2004.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. 5. ed Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.61-86.

VIEIRA, N. J. W.; SEVERO, A.; ALBERTANI, J. Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no período de 2010 a 2012. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. p.21-44.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO- CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**Questionário para os professores**

1. Dados de Identificação:
  - a. Nome:
  - b. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
  - c. Idade:
  - d. Telefone:
  - e. E-mail:
  - f. Endereço:
  
2. Dados profissionais:
  - a. Formação acadêmica (graduação):
  
  - b. Tempo de magistério:
  
  - c. Tempo de magistério no Ensino Superior:
  
  - d. Ingresso como professor de Estágio:
  
  - e. Lotação em 2015.2/Lotação com Estágio:
  
3. Sabemos da existência de políticas públicas que preveem a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. No caso de você ter recebido tais alunos nos cursos de licenciatura da UECE, comente um pouco sobre essa questão em sua realidade.
  
4. Discorra sobre o Estágio com os alunos com deficiência.
  
5. Comente sobre o relacionamento desses alunos com os colegas e professores.

6. Discorra acerca do desempenho desses alunos na escola-campo.
7. Discorra sobre a relação estabelecida entre os alunos com deficiência e as práticas por eles desenvolvidas na sala de aula.
8. Que particularidades foram observadas no decorrer do Estágio Supervisionado pelos referidos estudantes?
9. Quais as dificuldades enfrentadas por você diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior?
10. Que lições você tira dessa(as) turma(as)?
11. Quais as propostas de Estágio que você sugere para as próximas turmas que venham a ter a presença de algum estudante com deficiência?

Obrigado pela colaboração!

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO-CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Manoel Pinéo de Sousa, mestrando do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena Lima, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM TEMPOS DE INCLUSÃO”. O objetivo principal deste estudo consiste em analisar os limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no processo de formação docente, enfatizando as necessidades dos alunos com deficiência nos cursos de licenciatura da UECE na cidade de Fortaleza-Ceará.

Para tanto, gostaria de contar com sua participação que consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação, garantindo, assim, o total sigilo de seu nome na pesquisa. Você não receberá remuneração nem tampouco haverá danos, riscos ou ônus à sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o conhecimento científico na área educacional. Desde já agradeço sua atenção e me coloco à inteira disposição para maiores informações.

Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o objetivo do referido estudo e qual será a minha participação. Por isso, concordo em colaborar com a investigação, estando totalmente ciente de que não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, e que também poderei me recusar a participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Manoel Pinéo de Sousa  
Mestrando em Educação UECE

\_\_\_\_\_  
Dr<sup>a</sup>. Maria Socorro Lucena Lima  
Orientadora