

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

Percepções de futuros professores de Ciências e Biologia acerca das contribuições do Estágio Supervisionado no debate da Educação Inclusiva

Perceptions of future Science and Biology teachers about the contributions of the Supervised Internship to the debate on Inclusive Education

Percepciones de los futuros profesores de Ciencias y Biología sobre las aportaciones de las Prácticas Supervisadas al debate sobre la Educación Inclusiva

Luiza Dórea de Santana Silva (lu01.02dorea@gmail.com)

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1662-7193>

Viviane Borges Dias (vbdias@uesc.br)

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>

Resumo

Considerando que a matrícula de alunos com deficiência já é uma realidade em muitas escolas brasileiras, aspectos como acessibilidade arquitetônica, flexibilização curricular e formação de professores vêm se tornando temas de diversas pesquisas. Contudo, alguns estudos apontam que, em função da ausência de disciplinas específicas que possam debater a inclusão, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tem se constituído como disciplina relevante para a abordagem do tema nos cursos de formação de professores. Assim, a pesquisa objetivou analisar o papel do ECS no curso de licenciatura em Ciências Biológicas nas discussões sobre Educação Inclusiva. O estudo adotou abordagem qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de questionário, enviado a 60 licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Como resultado, constatamos que, na ausência de disciplinas que contemplam a temática da inclusão de forma específica no currículo do referido curso, o ECS apresenta grande relevância, contribuindo significativamente para as discussões sobre Educação Inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; estágio; formação de professores.

Abstract

Considering that the enrollment of students with disabilities is already a reality in many Brazilian schools, aspects such as architectural, curricular flexibility, and teacher training have become subjects of several studies. However, some studies pointed out that, due to the absence of specific disciplines that can discuss inclusion, the Supervised Curricular

Teaching Internship (SCTI) has been constituted as a relevant space to approach the theme in the teacher training courses. Thus, the research aimed to analyze the role of the SCTI of the Biological Sciences undergraduate course in discussions about Inclusive Education. The research has a qualitative approach and data collection was done through a questionnaire, which was sent to 60 undergraduate students of Biological Sciences at the Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). As a result, we found that, in the absence of subjects that specifically address the theme of inclusion in the curriculum of the aforementioned course, the SCTI are highly relevant and contribute greatly to discussions on Inclusive Education.

Keywords: inclusive education; internship; teacher training.

Resumen

Considerando que la matriculación de alumnos con discapacidad ya es una realidad en muchas escuelas brasileñas, aspectos como la accesibilidad arquitectónica, la flexibilidad curricular y la formación de profesores se han convertido en objeto de diversos estudios. Sin embargo, algunos estudios han señalado que, debido a la falta de asignaturas específicas que puedan discutir la inclusión, las Prácticas Curriculares Supervisadas (PCS) se han convertido en un tema relevante para abordar la cuestión en los cursos de formación de profesores. El objetivo de esta investigación fue analizar el papel de las SCE en las carreras de Ciencias Biológicas en las discusiones sobre Educación Inclusiva. El estudio tiene un abordaje cualitativo y los datos fueron recolectados por medio de un cuestionario enviado a 60 estudiantes de la carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC). Como resultado, encontramos que, en ausencia de asignaturas que aborden específicamente el tema de la inclusión en el currículo del curso mencionado, las ECS son muy relevantes y contribuyen en gran medida a las discusiones sobre Educación Inclusiva.

Palabras-clave: Educación Inclusiva; Prácticas; Formación de professores.

INTRODUÇÃO

Aspectos voltados à inclusão e à Educação Inclusiva são de extrema relevância e, cada vez mais, trabalhá-los tem se tornado necessário nos cursos de formação de professores. Segundo Mantoan (2003, p. 16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”. A Educação Inclusiva, por sua vez, apresenta uma concepção politizada que propõe a modificação da escola para possibilitar o acesso e a permanência de todos os alunos, eliminando barreiras para a aprendizagem.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

Pensando sob uma perspectiva inclusiva, é necessário que haja não somente a melhoria do sistema escolar, mas, principalmente, o aprimoramento da atuação dos profissionais, a fim de criar e possibilitar melhores condições de ensino e aprendizagem para todos os educandos.

Do ponto de vista da legislação, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos, o que, de forma abrangente, inclui quaisquer indivíduos, independente de questões sociais, econômicas, religiosas, de gênero ou de qualquer outro âmbito. De forma mais específica, de acordo com o Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, p. 1), “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Tendo em vista as garantias legais supracitadas, é preciso também considerar o aumento gradual das matrículas e da inserção de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2025), o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades aumentou de 110.738 para 376.383 na Educação Infantil, de 911.506 para 1.285.775 no Ensino Fundamental e de 148.513 para 262.243 no Ensino Médio entre os anos de 2020 e 2024.

Sendo assim, faz-se necessário trabalhar as temáticas que abordem a Educação Inclusiva com os estudantes dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, possibilitar ações e práticas pedagógicas futuras que possam fazer a diferença no cenário educacional atual, visando ao desenvolvimento de uma práxis educativa voltada à inclusão.

De acordo com Fiorini e Manzini (2014), a maioria dos cursos de formação de professores não disponibiliza disciplinas específicas que tratem sobre aspectos e conceitos relacionados à Educação Inclusiva. Essa ausência acarreta um eventual despreparo do futuro professor que atuará, em longo prazo, em sala de aula com alunos em situação de inclusão. Segundo Torres e Mendes (2018), mesmo que haja respaldo em documentos oficiais para a presença da temática da Educação Inclusiva nos currículos de cursos de formação de professores, ainda se percebe que essa não é uma realidade de

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

muitos cursos no país. De acordo com Sacristán (1999), a formação de educadores é uma das pedras angulares imprescindíveis à renovação do sistema educativo. Logo, é necessário buscar soluções desde a formação inicial dos professores, capacitando-os para que estejam aptos a trabalhar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Para Dias, Rosa e Andrade (2015), torna-se cada vez mais necessário que os cursos de formação de professores retratem, ao longo da graduação, aspectos políticos e éticos que dimensionem a Educação Inclusiva como proposta capaz de contribuir significativamente para a qualidade da educação. Considerando o exposto e em virtude da ausência de disciplinas específicas que contemplam essa temática, os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) surgem como possíveis espaços para discussões que relacionem Educação Inclusiva e Formação de Professores. Por esse motivo, eles foram nosso objeto de estudo, visto que podem possibilitar ao futuro docente um contato maior com a sala de aula e a interação com as diferentes realidades intrínsecas à sua profissão. Segundo Agapito e Ribeiro (2013), os cursos de formação inicial necessitam acompanhar as demandas da profissão docente, ofertando uma estrutura curricular cuja práxis possa ser pensada e repensada de modo condizente com o atual momento. Concordamos com Rosa, Weigert e Souza (2012, p. 677) quando afirmam que “[...] o estágio deve ser identificado como um elemento facilitador da articulação entre teoria e prática, e como uma aproximação da realidade profissional”. Nessa perspectiva, segundo Souza, Reis e Dias (2022, p. 03) “o ECS proporciona ao licenciando a ampliação dos conhecimentos adquiridos na universidade e a capacidade de desenvolver críticas e reflexões sobre os desafios da profissão”.

Pensando nisso, dada a relevância do papel do Estágio na formação de professores, “considera-se que este destaque se acentue quando entra [...] a necessidade de oferecer aos acadêmicos vivências com foco na diversidade, para que possam, [...] ter maior segurança ao atuar com as diferenças em sua prática” (Agapito; Ribeiro, 2013, p. 5).

Nesse sentido, a hipótese a ser verificada neste estudo é que na ausência de disciplinas obrigatórias específicas que discutam sobre inclusão, os Estágios Curriculares Supervisionados realizados no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio se

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

configuram como espaços que contribuem para o debate de temáticas voltadas à Educação Inclusiva.

A pesquisa, portanto, objetivou analisar com aos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), suas percepções acerca do papel das disciplinas de ECS como espaços capazes de contribuir nos debates relativos à Educação Inclusiva.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS COMO PALCO PARA DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ausência de disciplinas que abordem a Educação Inclusiva impossibilita debates mais contundentes acerca dessa temática, sobretudo nas licenciaturas. Segundo Dias e Silva (2020, p. 423), essa ausência “[...] reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência”.

Considerando o cenário acima apresentado, algumas pesquisas (Basso, 2015; Dias, 2018; Dias; Rocha-Oliveira, 2019) apontam o espaço das disciplinas de estágio supervisionado como um *locus* propício para as discussões sobre inclusão, especialmente porque, ao adentrarem as escolas de educação básica, os futuros professores têm contato direto com alunos com deficiência, e como dito anteriormente, esse grupo de pessoas tem ocupado cada vez mais as salas de aula regulares.

Os estágios supervisionados em geral trazem muitas contribuições para a formação inicial dos indivíduos que almejam se tornar futuros professores. De acordo com Filho (2010), o estágio vai além do cumprimento de exigências acadêmicas: é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser importante para a integração entre universidade, escola e comunidade.

Não obstante, é importante reforçar que as disciplinas de ECS não apresentam como objetivo central a discussão da educação inclusiva. No entanto, conforme destacam Dias e Rocha-Oliveira (2019), a abordagem desta temática tem sido recorrente nessas disciplinas, fato que pode estar relacionado, principalmente, à presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esse público é “reconhecido” pelos licenciandos

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

durante a regência nos estágios, possibilitando que o debate adentre os cursos de licenciatura. A pesquisa de Dias (2018) identificou esse movimento:

Há um movimento que, se não é feito naturalmente durante a formação inicial, emerge com a presença desses alunos na escola básica. Mesmo sem acesso a conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva em sua formação acadêmica, os docentes pesquisados revisitaram sua prática a partir das demandas trazidas pelos licenciandos, especialmente aquelas possibilidades durante a experiência do Estágio Supervisionado, buscando adequar os conteúdos de suas disciplinas independentemente de estas terem uma abordagem inclusiva (Dias, 2018, p. 146, grifo nosso).

Diante do exposto, é fundamental analisarmos o papel dos estágios dos cursos de licenciatura e sua relação com as discussões sobre Educação Inclusiva, a partir do ponto de vista dos futuros professores de Ciências e Biologia, já que as poucas pesquisas nesse campo estão concentradas¹ em aspectos curriculares e/ou pautadas na percepção dos docentes universitários.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento inicial da pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado¹ pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em dezembro de 2021, garantindo que as demandas éticas da pesquisa com seres humanos fossem atendidas e que não houvesse prejuízos às partes envolvidas.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, uma vez que “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2017, p. 98).

Os participantes desta pesquisa foram 51 licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UESC, localizada na região sul da Bahia, que já haviam cursado o Estágio Curricular Supervisionado I (Ensino Fundamental Anos Finais) e/ou o Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Médio), nos semestres de 2021.1 a 2022.1. Desses, 29 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Para facilitar a leitura e compreensão dos resultados obtidos e preservar a identidade dos participantes, nomeamos cada aluno como

¹ Número CAAE: 54115321.4.0000.5526

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

A1, A2, A3 [...] A51, onde a letra A simboliza o termo aluno/a e os números indicam a ordem em que cada um respondeu ao questionário. Em relação aos estágios, 14 dos 51 respondentes disseram ter cursado o Estágio do Ensino Fundamental Anos Finais e o Estágio do Ensino Médio; os outros 37 só cursaram o Estágio do Ensino Fundamental Anos Finais.

A análise foi organizada a partir da leitura das respostas dos questionários dos 51 licenciandos que participaram da pesquisa. Os dados foram organizados em cinco categorias de análise, mas neste trabalho apresentaremos três categorias, a saber: a) Disciplina(s) sobre a Educação Inclusiva e sua contribuição na prática do Estágio Supervisionado; b) Experiências com a Educação Inclusiva no Estágio realizado no Ensino Fundamental Anos Finais, estratégias utilizadas em sala de aula e identificação de deficiência(s) e/ou transtorno(s) dos alunos; c) Experiências com a Educação Inclusiva no Estágio realizado no Ensino Médio, estratégias utilizadas em sala de aula e identificação de deficiência(s) e/ou transtorno(s) dos alunos.

Para localizar os participantes, foi necessário contatar o colegiado do curso e com docentes responsáveis pela regência dos ECS para cumprir o critério de identificação dos alunos aptos a participar da pesquisa. Sendo assim, tanto o colegiado como os docentes, mediante solicitação, disponibilizaram os nomes e os respectivos e-mails desses alunos.

A coleta de dados foi por meio do questionário, definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (Yaremko *et al.*, 1986, p. 186).

O questionário continha 19 perguntas que delimitavam o perfil dos participantes, além de questões referentes às experiências nas disciplinas de ECS, bem como sua relação com a Educação Inclusiva. Junto com o instrumento foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo um espaço para os participantes assinarem o referido termo, autorizando a participação na pesquisa.

Em função do cenário pandêmico, o questionário foi elaborado pelo Google Forms e enviado aos 60 participantes que atendiam aos critérios listados anteriormente, via e-

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

mail ou WhatsApp, além de ter sido divulgado na rede social Instagram. No total, 51 licenciandos devolveram o questionário respondido.

De acordo com Faleiros *et al.* (2016), o questionário virtual potencializa a coleta de dados e torna mais eficiente o aproveitamento das respostas. Ademais, permite a obtenção de um banco de dados automático gerado no Excel, sem custo e de forma mais completa.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira referente ao perfil dos participantes, com questões relacionadas à idade, ao gênero, ao semestre que o licenciando estava cursando, turno que estuda e qual(is) estágio(s) cursou. Na segunda parte, apresentamos as perguntas da pesquisa.

Os dados foram criteriosamente analisados, descritos e expressos em gráficos para uma melhor visualização. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) foi a metodologia de análise de dados adotada para esta pesquisa. A condução desse tipo de análise requer várias fases cujos dados serão pré-analisados, explorados, tratados, discutidos e interpretados, para que enfim possam ser divulgados. Ademais, com base no aporte teórico da pesquisa, os resultados foram discutidos para que pudéssemos chegar a uma conclusão final e verificar se a hipótese levantada no início da pesquisa foi corroborada ou refutada.

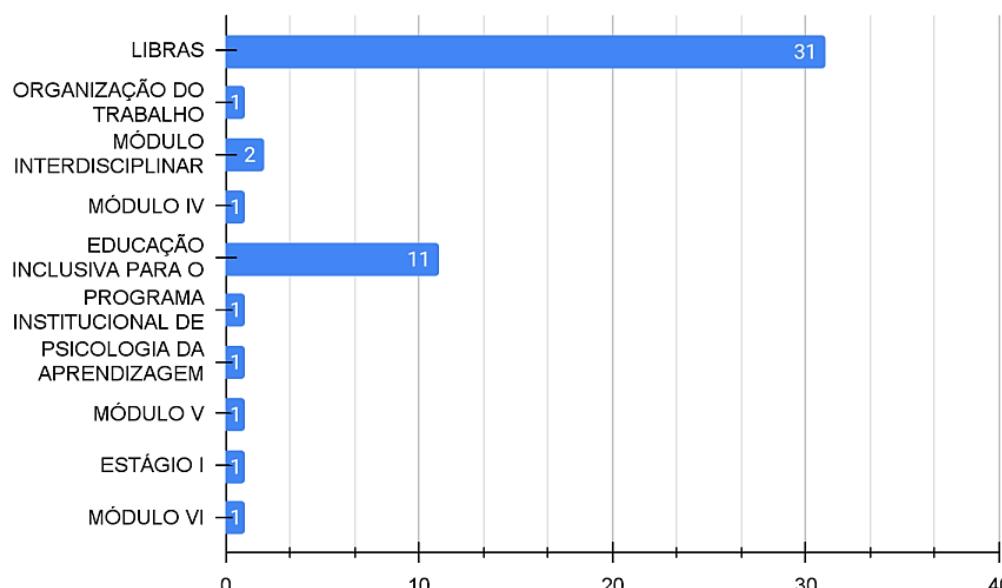
RESULTADOS E DISCUSSÃO

DISCIPLINA(S) SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Essa questão foi específica para os licenciandos que já tinham cursado alguma disciplina que abordasse a temática. Nesse sentido, buscamos compreender em que medida a(s) disciplina(s) cursada(s) contribuiu(iram) de alguma forma para a prática do Estágio Curricular Supervisionado. Dos 51 participantes, 35 estavam aptos a responder as perguntas desta seção.

Primeiramente, procuramos identificar quais disciplinas foram cursadas por esses discentes. As respostas podem ser mais bem observadas no Gráfico 1, a seguir:

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Gráfico 1 – Disciplinas cursadas pelos discentes que abordam sobre a Educação Inclusiva.

Quando questionados sobre o momento em que cursaram a disciplina, se antes, depois ou no mesmo período em que estavam fazendo o ECS, dos 35 participantes, 22 afirmaram ter cursado a disciplina “ANTES” do Estágio, 5 afirmaram ter cursado “DEPOIS” do Estágio e 8 afirmaram ter cursado no “MESMO PERÍODO”.

Entre esses 35 respondentes, 18 afirmaram que a disciplina cursada contribuiu para a execução de sua prática no Estágio. Em contrapartida, os outros 17 licenciandos afirmaram que não houve contribuição com a prática do Estágio.

Solicitamos aos pesquisados que justificassem a contribuição da disciplina Educação Inclusiva para a realização do ECS. Sendo assim, 18 alunos relataram que as disciplinas cursadas contribuíram para o período da regência do Estágio, deixando-os mais preparados para assumir posturas profissionais que os permitiram estar mais atentos à diversidade da sala de aula.

Abaixo, alguns relatos:

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

Pude estar mais preparado e já saber previamente sobre o tema, assim como também nos debates em sala e poderia ter me ajudado também se durante meu estágio eu encontrasse uma situação dessas. (A1, grifo nosso).

A partir da compreensão que a disciplina proporcionou, os olhares sobre a sala de aula se modificaram, e não somente para com os alunos com transtornos. Por vezes nós, como educadores, vemos a sala de aula e achamos que todos são iguais, mas não são. Algumas pessoas aprendem rápido, outras levam mais tempo, algumas são mais visuais, outras mais auditivas, no entanto a maioria de nós (me colocando como educadora) avaliamos sempre da mesma forma. **A disciplina traz esse olhar aguçado e não deixa dúvida de que é fundamental para o currículo acadêmico de um licenciando.** (A3, grifo nosso)

Sim. Pois, mesmo não havendo alunos com deficiência na escola onde estagiei, pude perceber que independente das limitações - visíveis ou não - o ser humano é singular e naturalmente diferente, por isso passei a observar os alunos não mais como "um todo", mas unitariamente, como pessoa que requer habilidades de nós professores, que "fujam" da regra ou do tradicional. (A11, grifo nosso)

Das 17 pessoas que disseram que não houve contribuição, apenas 5 colocaram suas justificativas. Abaixo, alguns relatos:

Infelizmente só cursei a disciplina após cursar estágio, mas certamente mudou minha visão sobre muitos aspectos escolares. (A19)

Às vezes temos uma visão muito limitada e não conseguimos visualizar as dificuldades de aprendizado ou até mesmo de chegar até a escola/universidade que alunos ou outros colegas passam, **com estas disciplinas foi possível discutir como o sistema de ensino ainda é falho em garantir o direito a escola e aprendizado de uma série de grupos sociais.** (A24, grifo nosso)

Não houve, a disciplina de libras é introdutória, não abrange a realidade do aluno surdo e nem de fato ensina uma língua- que seria a libras- como os cursos ensinam qualquer outra- como francês. (A42, grifo nosso)

Não tive necessidade de utilizar o aprendizado durante meu período de regência. (A43)

Coloquei “não”, pois havia cursado libras. Porém no meu estágio não tive alunos surdos. (A49)

O ECS, por si só, apresenta um caráter formativo e educativo na vida do futuro professor, além de possibilitar trazer reflexões e vivenciar as mais diversas facetas que a Educação em nosso país apresenta (Rocha; Correia; Santos, 2020). Logo, trabalhar temas que transcendam a sala de aula regular (e que permeiam a realidade heterogênea desses espaços) é crucial para preparar esse docente em formação, possibilitando que ele tenha

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

artifícios, mecanismos, práticas e estratégias mais inclusivas, de modo que esse futuro professor saiba atuar em contextos de diversidade.

EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTÁGIO REALIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA E IDENTIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA(S) E/OU TRANSTORNO(S) DOS ALUNOS

Os estudantes foram questionados sobre a abordagem da Educação Inclusiva ao longo do Estágio realizado no Ensino Fundamental Anos Finais. Dos 51 pesquisados, 37 responderam “NÃO” e 14 disseram “SIM”.

A fim de aprofundar as informações, os estudantes que responderam “SIM” foram questionados quanto aos assuntos trabalhados sobre a temática inclusão ao longo das aulas. Abaixo, alguns relatos:

Em momentos de debates, a professora chegou a comentar sobre pessoas com autismo, como lidar com situações de inclusão etc. (A1)

A professora abordou educação no campo e educação quilombola. (A24)

Não foi abordado diretamente o assunto Educação Inclusiva, mas discutimos sobre formas de incluir algum estudante que possuísse alguma deficiência. (A31)

Eu trabalhei com EJA, então o professor me ajudou muito a perceber as necessidades de cada aluno e aprender a acompanhá-los no decorrer do processo de aprendizagem. (A32)

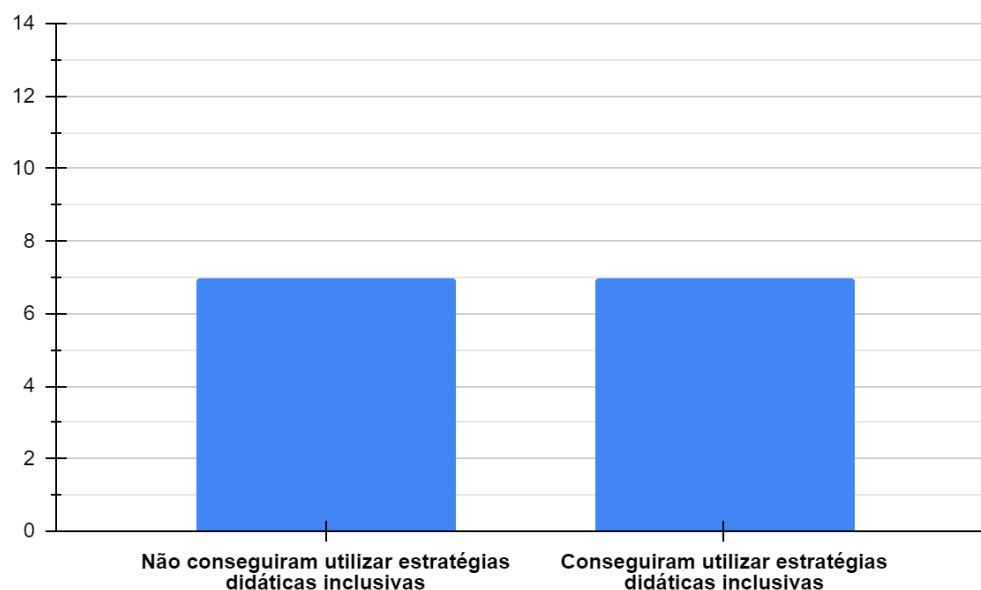
O professor trabalhou as questões de inclusão na educação e conceito de educação inclusiva fazendo um paralelo de como ocorreram historicamente as primeiras escolas de ensino especial no mundo e no Brasil. Abordou o avanço das legislações sobre a educação inclusiva até o momento e as práticas e metodologias para educação inclusiva. (A35)

Questionamos, então, aos pesquisados se ao longo do ECS realizado no Ensino Fundamental Anos Finais tiveram algum aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em suas turmas. Dos 51 pesquisados, 37 responderam que “NÃO” e 14 disseram que “SIM”.

Questionamos, então, aos pesquisados se, ao longo do Estágio no Ensino Fundamental Anos Finais, tiveram alunos com algum tipo de deficiência, transtorno de

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e quais estratégias didáticas foram utilizadas para esses alunos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Gráfico 2 – Relação dos respondentes quanto ao desenvolvimento de estratégias didáticas inclusivas em sala de aula durante a execução do Estágio realizado no Ensino Fundamental Anos Finais.

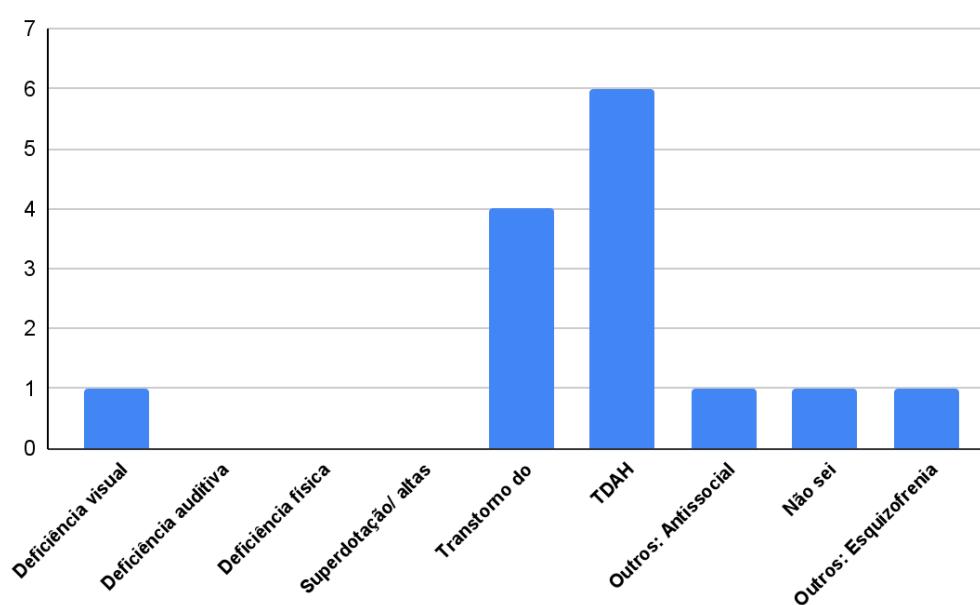
Metade dos respondentes relatou que não foram utilizadas estratégias didáticas para trabalhar com seus respectivos alunos, seja pelo não comparecimento dos estudantes às aulas, ou por não haver muito preparo para trabalhar com eles. Sendo assim, em sala de aula, apenas eram seguidas as orientações da professora regente. Contudo, do ponto de vista metodológico, não houve nada concreto. Essa situação pode ser atribuída à pouca ou total falta de acesso às discussões sobre a Educação Inclusiva, ao longo do curso.

A outra metade dos respondentes, por sua vez, conseguiu, em certa medida, ou utilizar de estratégia didática (como uso de experimentos em sala de aula com os alunos, modelos didáticos texturizados, vídeos e recursos imagéticos, o que é muito comum entre a maioria dos professores, realizando trabalhos como colagem e pinturas) ou apenas acompanhar com mais proximidade o desenvolvimento do seu aluno, colocando-se à disposição para eventuais dúvidas, fazendo-se mais presente.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

Após analisar se houve ou não a execução e adaptação na prática pedagógica na sala de aula durante a regência no Estágio do Ensino Fundamental Anos Finais, questionamos aos pesquisados quais deficiências e/ou transtornos eram apresentados pelos alunos com os quais tiveram contato e se a estratégia elaborada em sala de aula foi condizente com o perfil assinalado.

As respostas podem ser observadas no Gráfico 3:



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Gráfico 3 – Quais deficiências ou transtornos foram apresentados por esse(s) aluno(s)?

O entrevistado A2 disse ter tido contato com um aluno com deficiência visual. Importante salientar que a expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal, também chamada de baixa visão (Gil, 2000). Essa delimitação do grupamento de pessoas com deficiência visual ocorre por duas escalas oftalmológicas: a acuidade visual, que é tudo aquilo que se enxerga a determinada distância, e o campo visual, que diz respeito à amplitude da área alcançada pela visão (Conde, 2016).

Os respondentes A23, A24, A25 e A31, por sua vez, disseram ter tido contato com os alunos que apresentavam o Transtorno do Espectro Autista. Segundo Onzi e Gomes

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

(2015), o Autismo é definido como um transtorno complexo do desenvolvimento que se manifesta em graus de gravidade variados. O termo “autismo” passou por diversas alterações ao longo do tempo e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014).

Os respondentes A12, A14, A22, A37, A46 e A50, por sua vez, disseram ter tido contato com alunos com TDAH. O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, popularmente conhecido como TDAH, é um transtorno do desenvolvimento comumente diagnosticado em crianças. De acordo com o DSM 5, “o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade” (APA, 2014, p.32).

Em relação à resposta dada por A5, o termo “antisocial” não comprehende o quadro de transtornos, logo o respondente não foi capaz de identificar a real deficiência e/ou transtorno do seu aluno e assim o rotulou como “antisocial”, caracterizando um comportamento e não um transtorno. É importante salientar que existe, sim, o transtorno antissocial, apesar de não ser citado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O termo técnico é Transtorno de Personalidade Antissocial, conhecido também pelas siglas TPAS. Esse tipo de transtorno é caracterizado “por uma carência de empatia e dificuldade do indivíduo em se adequar às regras sociais” (Soares; Bonvicini, 2017, p. 26).

O respondente A39 disse ter tido contato em sala de aula com um aluno com esquizofrenia. Trata-se de um transtorno mental caracterizado principalmente por alucinações e delírios, transtornos de pensamento e fala, perturbação das emoções, déficits cognitivos e avolução (perda de iniciativa e motivação).

O entrevistado A45, no entanto, disse não saber qual a deficiência ou transtorno que seu aluno possuía. Essa não identificação talvez esteja relacionada ao fato de que o referido respondente não cursou nenhuma disciplina e não teve contato com a temática da Educação Inclusiva em nenhum momento da graduação.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

Percebe-se, então, que aqueles respondentes que relataram a obtenção de conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, por meio das disciplinas cursadas, apresentaram maior facilidade em desenvolver atividades e estratégias didáticas que efetivamente permitissem a inclusão dos alunos com deficiência e/ou transtornos aos quais eles tiveram contato ao longo do estágio realizado no Ensino Fundamental Anos Finais. Segundo Ferraz *et al.* (2022), inovações, novas metodologias e pequenas atitudes por parte dos professores, podem auxiliar na concentração e empenho durante as aulas. Sendo assim, trabalhar com a inclusão durante a formação inicial possibilita que o futuro professor esteja mais preparado para lidar com a diversidade dos alunos, sem medo, sem insegurança e sem eventuais preconceitos, tornando-o capacitado para lidar com a realidade do cenário educacional brasileiro (Marcotti; Marques, 2017).

CONTRIBUIÇÕES DO ECS PARA ATUAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE BIOLOGIA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Perguntamos aos licenciandos sobre terem visto o conteúdo de Educação Inclusiva no Estágio realizado no Ensino Médio. Dos 14 respondentes, 8 disseram “SIM” e 6 disseram “NÃO”.

A fim de aprofundar as informações, foi solicitado aos que já tinham cursado o Estágio realizado no Ensino Médio que apontassem os assuntos trabalhados sobre o tema durante as aulas. Abaixo, as respostas:

Apenas compartilhando vivências e a importância do tema. (A2)

Foi nos perguntado se tínhamos alunos com transtornos, no entanto, foi algo mais como uma conversa. (A3)

Trouxe alguns exemplos e práticas. (A17)

Foram comentários, orientações, questionamentos, reflexão. (A34)

A professora de estágio III sempre aborda questões de ensino inclusivo, já que é a área de atuação dela. (A35)

Só comentou. (A36)

Interação social, os princípios da educação inclusiva e o saber de eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo. (A51)

Pelo fato de a disciplina de Estágio não apresentar na ementa a obrigatoriedade de trabalhar com a Educação Inclusiva e pelo baixo número de respostas, ainda não é possível apresentar dados consistentes, mas vale a reflexão de que muitos professores universitários também carecem de uma formação com vistas a esse tema.

Segundo Bazon *et al.* (2018), é necessário que os docentes universitários pensem e atuem para que a formação de futuros professores possibilite um preparo para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em sua futura atuação profissional.

Para Martins (2012), muitos professores universitários, além de despreparados, se sentem aflitos quando atuam em contexto de diversidade, e é justamente essa falta de conhecimento que impede a efetivação de um currículo inclusivo.

Em seguida, procuramos saber dos respondentes se eles chegaram a ter algum aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na sala de aula durante a regência do Estágio realizado no Ensino Médio.

Dos 14 pesquisados que já haviam cursado o Estágio realizado no Ensino Médio, todos disseram que não tiveram alunos com deficiência e/ou algum transtorno. Ainda assim, alguns reconheceram que mesmo não tendo alunos com deficiências e/ou transtornos em suas turmas, as discussões possibilitadas na disciplina de ECS os preparam para atuação futura, em contextos de diversidade.

A ausência e/ou baixo percentual de estudantes com deficiência no Ensino Médio é ratificada pelos dados do Censo Escolar: em 2015, o percentual de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Médio era de apenas 0,8% do total de matrículas nesse nível (Brasil, 2016). Percebe-se, então, que, por mais que o número de alunos com algum tipo de deficiência venha crescendo nas escolas de ensino regular, esse crescimento não acontece com a mesma intensidade no Ensino Médio.

Alguns motivos para a ocorrência desse menor índice de alunos com deficiência no Ensino Médio perpassam, principalmente, pelo baixo nível de aprendizagem desses alunos ao longo do Ensino Fundamental, ocasionando algumas consequências como a

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

reprovação e o abandono da escola. Além disso, há também as dificuldades relacionadas às barreiras estruturais, relativas às condições físicas da escola, e barreiras atitudinais, relacionadas a professores e colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC atualmente conta com duas disciplinas que versam sobre a Educação Inclusiva de forma mais específica: Libras e Educação Inclusiva para o Ensino de Ciências e Biologia. Esta última foi inserida no semestre 2022.1 na grade de disciplinas obrigatórias do novo currículo do curso, decorrente da iminência do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Mesmo assim, o número de pessoas entrevistadas que cursaram ou ainda estão cursando essas disciplinas é muito pequeno, o que evidencia a necessidade de trabalhar essa temática também em outros momentos da graduação. Concluímos, portanto, a partir das respostas dos licenciandos, que os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) são espaços de extrema importância para o debate da Educação Inclusiva, principalmente para que os alunos reflitam sobre sua formação, corroborando assim com a hipótese proposta no início desta pesquisa.

Os licenciandos pesquisados de maneira geral afirmaram que essas disciplinas exercem uma contribuição muito além da formação prática, trazendo a realidade da sala de aula à tona, de maneira a aproximar o (até então) estudante do ambiente que será seu futuro espaço de trabalho: a sala de aula. Essas discussões sobre Educação Inclusiva nos ECS possibilitam habituar esses alunos às diferentes realidades que poderão encontrar e prepará-los para lidar com elas. Assim, a formação docente torna-se mais completa, abrangente, inclusiva e democrática.

Reconhecemos que os dados e reflexões apresentados por esta pesquisa limitam-se ao contexto em que o estudo foi realizado. Não obstante, acreditamos que a pesquisa buscou apresentar contribuições no que tange ao melhor entendimento sobre os Estágios Curriculares Supervisionados, evidenciando-os como disciplinas propícias para debates sobre inclusão e, com isso, possibilitar a construção do processo formativo de futuros professores debruçados em vieses e práxis mais inclusivas.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio e fomento à pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. A contribuição do estágio supervisionado para a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba,. *Anais* [...]. Curitiba: [s.n.], 2013. p. 23009-23018. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7365_4753.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, S. P. S. **Cursos de licenciatura na área de ciências**: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2015.
- BAZON, F. V. M. et al. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YBBwBh7N8W6ZGvsChPJvGfh/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-notas-estatisticas> . Acesso em: 15 maio 2025.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Palácio do Planalto, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 19 out. 2021.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas – Censo Escolar 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Portaria Ministerial n.º 555. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9891/1/Portaria%20Ministerial%20n%C2%ba%20555.pdf> . Acesso em: 27 nov. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CONDE, A. J. M. **Definição de cegueira e baixa visão**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2016. Disponível em:
http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf . Acesso em: 19 abr. 2022.

COUTO, T. S.; MELO-JUNIOR, M. R.; GOMES, C. R. A. Aspectos Neurobiológicos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, Recife, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010. Disponível em:
<http://cienciascognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/202> . Acesso em: 19 abr. 2022.

DIAS, M. Á. de L; ROSA, S. C; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, p. 453-463, set./dez. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 abr. 2022.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. 2018. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Tese-p%C3%B3s-defesa-com-ficha-e-folha-para-CD-1.pdf> . Acesso em: 13 out. 2021.

DIAS, V. B.; ROCHA-OLIVEIRA, R. A relação do Estágio Curricular Supervisionado com a discussão de temas relacionados à Educação Inclusiva. In: SIQUEIRA, M.; MACHADO, M. **Inclusão escolar e o ensino de Ciências na Bahia**: perspectivas em diferentes contextos e abordagens. Curitiba: CRV, 2019.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822> . Acesso em: 20 abr. 2022.

FALEIROS, F. et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014> . Acesso em 20 de outubro de 2021.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

FERRAZ, A. C. *et al.* Alunos portadores do TDAH e a Educação CTS: contribuições no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 5, n. 3, p. 264–287, 2022. DOI: 10.36661/2595-4520.2022v5n3.12522. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12522>. Acesso em: 5 dez. 2025.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, set./ 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 out. 2021.

GIL, M (org.). **Deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade inclusão aumente, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. **Aprendizagem em foco**, Cerqueira Cesar, n. 15, ago. 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.15.pdf . Acesso em: 12 maio 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, M. F.; MARCOTTI, P. Educação inclusiva: formação e prática docente. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-86, mar./jun. 2017.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf> . Acesso em: 24 out. 2021.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2.sem.1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf . Acesso em: 24 out. 2021.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 12, n. 3, 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293> . Acesso em: 19 abr. 2022.

PIORE, M. J. Qualitative research techniques in economics in Administrative Science Quarterly. **JSTOR**, [s.l.], v. 24, n. 4, p. 560-569, dez. 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2392362> . Acesso em: 21 out. 2021.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14200

ROCHA, J. S.; CORREIA, P. C. H.; SANTOS, D. R. O. A Interlocução do Estágio Supervisionado e a Educação Inclusiva: que dizem os trabalhos científicos? **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 236-254, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6460>. Acesso em: 9 ago. 2022.

ROSA, J. K. L; WEIGERT, C; SOUZA, A. C. G de A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5M6rMNfLymDS5xkqSzmgN/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**, São Paulo, 4 jan. 2010. Disponível em: https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/#google_vignette. Acesso em: 20 out. 2021.

SENA, T. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5: estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 96-117, jul./dez. 2014. DOI: 10.5007/1807-1384.2014v11n2p96. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284455957_Manual_Diagnostico_e_Estatistica_de_Transtornos_Mentais_-_DSM-5_estatisticas_e_ciencias_humanas_inflexoes_sobre_normalizacoes_e_normatizacoes. Acesso: 9 out. 2022.

SOARES, V. S.; BONVICINI, C. R. Transtorno de personalidade antissocial. **Psicologia e Saúde em debate**, Patos de Minas, v. 3, p. 26-27, nov. 2017. Suplemento 1 – X Semana da Psicologia da Faculdade de Patos de Minas. Disponível em: <http://psicodebate.dpgsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/216>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SOUZA, J. B. de.; REIS, M. dos S.; DIAS, V. B. Concepção de licenciandos em ciências biológicas sobre o estágio curricular supervisionado e sua colaboração para a construção da identidade docente. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5446>. Acesso em: 9 out. 2023.

TORRES, J. P; MENDES, E. G. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 1, n. 3, 2019. DOI: 10.36661/2595-4520.2018v1i3.10596. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10596>. Acesso em: 5 dez. 2025.

YAREMKO, R.; HARARI, H.; HARRISON, R.; LYNN, E. **Handbook of research and quantitative methods in psychology**: for students and professionals. New York: Psychology Press, 1986.