



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

MARIA JOSÉ COSTA FARIA

**ANÁLISE DO PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VISÃO DE FORMADORES E
LICENCIANDOS**

Marabá-PA
2020

MARIA JOSÉ COSTA FARIA

**ANÁLISE DO PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NA VISÃO DE FORMADORES E
LICENCIANDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) como requisito para obtenção do grau de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

Marabá-PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Faria, Maria José Costa

Análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva, na visão de formadores e licenciandos / Maria José Costa Faria ; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Marabá, 2020.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Química – Estudo e ensino. 4. Educação especial. 5. Professores de educação especial – Formação. I. Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.7108115

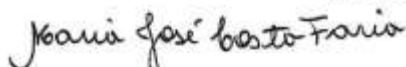
Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Ata n. 12 - Defesa de Mestrado

1 Ao décimo sétimo dia do mês dezembro do ano de 2020, às 14:00 horas, reuniu-se a
2 Banca Examinadora composta pelas pesquisadoras Profa. Dra. Lucélia Cardoso
3 Cavalcante Rabelo (presidente e orientadora), Profa. Dra. Danielle Rodrigues
4 Monteiro da Costa (membro interno) e Profa. Dra. Luely Oliveira da Silva (membro
5 externo). A banca avaliou a proposta de dissertação da mestranda MARIA JOSÉ
6 COSTA FARIA, intitulada "ANÁLISE DO PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES
7 DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VISÃO DE
8 FORMADORES E LICENCIANDOS". Aberta a sessão pela presidente da banca,
9 coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação dentro do
10 tempo regulamentar, sendo em seguida arguido pelas examinadoras, que
11 consideraram a proposta de dissertação APROVADA e indicam a publicação artigos
12 e que na versão final seja considerada as recomendações da banca examinadora de
13 modo que a versão definitiva seja entregue no prazo de 60 (sessenta) dias. Nada mais
14 havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 16:40h horas, dela sendo lavrada a
15 presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pela mestranda.

Marabá, 17 de dezembro de 2020.



Maria José Costa Faria (Unifesspa)



Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Unifesspa)



Profa. Dra. Danielle Rodrigues Monteiro da Costa (Unifesspa)



Profa. Dra. Luely Oliveira da Silva (PPGEECA/UEPA)

Dedico à minha família, meu porto seguro!
Aos meus pais, José Alves e Maria Machado (*in memoria*), meus primeiros mestres, me ensinaram os valores morais! Minha fonte inspiradora, minha fortaleza!
Eb Gonçalves, amigo, esposo querido, companheiro de todas as horas e que sempre me apoiou, incentivou-me para que pudesse realizar meus sonhos e conquistas. Meus filhos, Mylenna e Eb Júnior, vocês são o melhor de mim, sempre ao meu lado. Meus netos queridos, amados, minha alegria Eb Henrique, Júlio Cesar, Maria Vitória e Théo, as palavras são insuficientes para traduzir meu Amor por vocês. Uelma mais que uma nora, uma segunda filha. Tesca minha amiga de todas as horas, parceira, meu braço direito. Essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

À Deus, o grande criador que nos concede a vida e o Dom do Amor e da sabedoria e me conduziu nessa jornada.

Aos meus pais José Alves da Costa e Maria Machado de Brito Costa (*in memória*), meus primeiros orientadores que com sabedoria e humildade me ensinaram a ser justa, leal, digna e acreditar nos meus sonhos e ter coragem para conquistá-los. Amor sem igual!

Eb Gonçalves, amorzão, esposo, amigo, parceiro de todas as horas, 38 anos de caminhada juntos, lado a lado.

Meus filhos Eb Júnior e Mylenna Costa Faria que sempre me apoiaram, assumindo diversas situações na minha ausência. Vocês são o melhor de mim!

A Uelma Michele minha nora, parceira e que me deu meus queridos netos Eb Henrique e Maria Vitória, a princesa da família.

A Mylenna minha princesa, filha querida, minha confidente, amiga, meu braço direito em todos os momentos e nos premiou com dois príncipes, Júlio César e o Théo, meus amores, minhas joias!

Aos meus irmãos José Maria de B. Costa, Manoel Felipe de B. Costa, Luiz Fernando de B. Costa e Alex Marcelo dos Santos, cunhadas e sobrinhos por toda uma trajetória de vida um acreditando e apoiando o outro, em especial o Fernando que esteve lado a lado comigo. A minha família, meu porto seguro: Obrigado meus amores. Amo vocês!! Obrigada por tudo!

Aos demais familiares que me incentivaram nessa jornada obrigada pelos votos de confiança e incentivo. Obrigada!

Tesca (Francisca Torres) uma companheira firme em todos os momentos. Todos juntos tornaram possível à realização de mais essa etapa de vitórias em minha vida acadêmica.

Aos colegas de turma PPGECM 2018: Abel Ferreira, Alice Amoury, Cremilda Peres, Darlan, Iran, Josidalva, Jael, Carlesson, Jussara, Jannaína, Henrique, Tatá, vocês fazem parte da minha história, serão inesquecíveis, pois vivemos momentos que se eternizaram em nossas vidas. Onde estivermos levaremos conosco boas lembranças, momentos de conquistas, de incertezas, de estresses, mais também de muitas alegrias e de realizações.

Aos amigos Cremilda Peres, Henrique de Souza somos cúmplices de uma amizade e parceria acadêmica que nos tornou mais autênticos. O amanhã não nos pertence, mas onde estivermos, guardaremos lembranças dos momentos de estudo, de descontração, dos risos, dos estresses. Momentos inesquecíveis!!

A Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, minha orientadora. Nossas histórias se cruzam em vários momentos de nossas vidas. Nessa trajetória tivemos momentos ímpares, de construção, de troca, que fortaleceu ainda mais nossa amizade e respeito. Acredito que você mais do que qualquer outra pessoa compreende o significado dessa etapa em minha vida. Obrigada pelo apoio e orientações em mais uma trajetória de conquistas.

Aos professores: Profa. Dra. Ana Cristina V. Campos, Profa. Dra. Ana Cledina, Profa. Dra. Alessandra Raiol de Ramos, Prof. Dr. Áttico Chassot, Prof. Dr. Caio Maximino de Oliveira, Profa. Dra. Danielle Rodrigue Monteiro da Costa, Prof. Dr. Narcisio das Neves Soares e Prof. Dr. Ronaldo Barros Ripardo, temos os mais dignos e os melhores professores no PPGECM da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa que com suas competências, simplicidades, carisma e respeito por todos, nos acolheram de forma carinhosa e compromissada e nos permitiram um relacionamento amigo na construção de saberes. Vocês são o exemplo de que é possível sim fazer educação de qualidade quando se acredita nas possibilidades, ainda que sejam pequenas, mas com suas forças, coragem, determinação tornaram possível a realização de sonhos e de mudanças significativas nos ambientes em que estaremos atuando como professores. Muito obrigada por compartilhar conosco seus conhecimentos!!

A profa. Dra. Danielle Rodrigues Monteiro da Costa que eu tive a honra de tê-la como professora e membro da minha banca de Qualificação e Defesa e gostaria de destacar aqui como minha Coordenadora de trabalho na UEPA, pois organizou todas as formas possíveis para que eu pudesse realizar a pesquisa na Unesp/Bauru, assim como participar de diversas atividades acadêmicas, sem que houvesse prejuízos tanto no meu ambiente de trabalho, como na minha formação. Meu carinho, respeito e admiração por você Dany (é uma forma carinhosa que a trato).

A Profa Dra. Luely Oliveira da Silva/UEPA com quem dividi responsabilidades em diversas atividades acadêmicas na UEPA e mesmo estando envolvida em momentos tão significativo em sua vida acadêmica, estágio pós doutoral em São Paulo, aceitou o convite em participar como membro externo de minha banca de

Qualificação e Defesa, meu respeito e admiração pela sua competência profissional e companheirismo em ambiente de trabalho. Muito obrigada!!

A profa. Dra. Ana Cristina V. Campos a primeira docente a avaliar meu trabalho de pesquisa ainda em momento de Seminário, saiba que suas orientações foram para mim extremamente significativas. Obrigada professora Ana Cristina!

Ao coordenador do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa que mobilizou os acadêmicos para que a pesquisa fosse realizada e também participou como colaborador da pesquisa apontando criticamente aspectos relevantes no processo de formação dos acadêmicos. Obrigada professor suas contribuições foram valiosas!

Ao professor de Libras da Unifesspa que participou e colaborou com a pesquisa apresentando dados riquíssimos quanto aos aspectos investigados.

A professora Raissa Lopes, colega de tantas jornadas de trabalho e desafios em busca de consolidar a inclusão no meio acadêmico, não mediu esforços e com muita competência realizou a revisão e as correções textuais. Obrigada Raissa!

Aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química/Unifesspa, turma 2017 que tornaram possível a realização dos estudos com suas participações voluntária, apresentando aspectos significativos de suas realidades de formação acadêmica. Meu agradecimento especial, pois saibam que foram vocês que tornaram possível esse estudo. Sucesso! Muito obrigada a todos e todas!!

Ao Coordenador do curso de Licenciatura em Química da Unesp/Bauru que me recebeu e não mediu esforços em organizar todos os momentos de encontros com os acadêmicos para a realização da pesquisa e também se disponibilizou como mediador desses encontros e participou contribuindo ricamente com informações valiosas tanto com suas experiências profissionais, quanto ao olhar analítico do foco da pesquisa no processo de formação dos acadêmicos. Obrigada Professor!

Aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa/Marabá e da Unesp/Bauru, turma 2017 que participaram com dinamismo nos momentos de constituição dos dados para a pesquisa, apresentando aspectos relevantes de suas realidades formativas. Muito obrigada pela colaboração!

A Profa Dra. Fernanda Cátia Bozelli docente da disciplina de Análise do Discurso e do Discurso da Ciência disciplina que me proporcionou aprendizado significativo com a disciplina além dos vários momentos de conversas e troca de

informações e conhecimentos valiosos para minha formação e desenvolvimento da dissertação. Você é incomparável. Obrigada professora!

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia -PROCAD na pessoa do coordenador Prof. Dr, Nelson Pirolla que tornou possível a participação em ambientes ricos e em diferentes áreas do conhecimento na Unesp/Bauru. Professor Nelson você representa a figura carismática como docente, a docência está nas suas veias e você nos contagia com sua motivação. Vivemos momentos inesquecíveis de interação e aprendizagens. Obrigada pelo carinho e apoio!

A profa. Dra. Beatriz Cortela, docente da disciplina Docência Superior em Ciências na área de ciências da natureza: abordagem de ensino, que me proporcionou momentos significativos de reflexão sobre a prática docente e as vivências no fazer acadêmico na sala de aula ampliando meus conhecimentos. Professora seu compromisso com a educação é contagiante. Parabéns e obrigada pelo acolhimento e apoio!

Aos acadêmicos doutorandos e mestrandos da Unesp/Bauru com quem tive o prazer de conviver nas duas disciplinas saibam que as vivências nos diferentes aspectos de nossas culturas foram marcantes para meu aprendizado e crescimento pessoal. Sucesso para todos vocês!!

Aos colegas de trabalho na UEPA Odinete Vieira, Elzonete Cunha, Enid Pamplona, Valdete Pantoja, Mirian Pereira, Marinalda Apinagés, Eudes Damasceno, Erick Jhosson, Javan Motta e todos que na minha ausência, brilhantemente, apoiaram-me nessa caminhada e compartilham comigo grandes desafios no fazer educação no Ensino Superior. Vocês são minha segunda família. Muito obrigada!!

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente nessa jornada de estudos. Muito Obrigada!

O-Olhar-de-helena

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas portas.

(João Cabral de Melo Neto, set. 1939)

FARIA, Maria José Costa. **Análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva, na visão de formadores e licenciandos.** 158 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, 2020.

RESUMO

O estudo aborda a formação inicial de professores de Química considerando a transversalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura em Química de duas universidades públicas uma no Pará e outra em São Paulo. Objetivando analisar a formação inicial quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, comparando as trajetórias formativas nas experiências das instituições Unifesspa e Unesp. A questão central: Como está sendo ofertada a formação inicial em Licenciatura em Química quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Universidade Estadual Paulista/UNESP- (IES) e na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa? Que trajetórias formativas os cursos de licenciatura em Química têm constituído? Buscou-se identificar as atividades curriculares desenvolvidas pelas instituições que discutiam temáticas da educação especial/inclusão para compreender como os licenciandos do curso avaliam suas expectativas de aprendizagens refletindo sobre as atividades ofertadas nas etapas de formação e o perfil formativo decorrente. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com análise comparativa entre as instituições. Os participantes foram coordenadores dos Cursos de licenciatura em Química, professores formadores que ministraram disciplinas na área de educação especial/inclusiva e licenciandos dos cursos. Os instrumentos para constituição dos dados foram: questionários, entrevistas semiestruturado e grupo focal. Com os resultados, analisou-se que os documentos institucionais estão fundamentados segundo as bases legais, mas não asseguram uma formação na perspectiva de uma prática inclusiva, pois não há definições dos princípios da educação inclusiva. Avaliou-se que no perfil para atuação o professor formador tem formação específica, porém os coordenadores não receberam formação inicial e nem vivenciaram processos de formação continuada na área para atuarem na perspectiva da inclusão educacional. Na organização dos currículos dos cursos existia apenas a disciplina de Libras na universidade federal e Libras, educação especial e inclusão na estadual

comprometendo a formação e suas práticas pedagógica com os alunos PAEE, pois a restrição de conteúdos e temáticas, gera lacunas na formação inicial dos licenciandos e formadores, os quais expressam um sentimento de despreparo para uma atuação docente na perspectiva da educação inclusiva. Esses resultados demandam adequações na organização do PDI, PPC, do currículo com disciplinas da área da educação especial, pois na análise comparativa não se identificou nas instituições a existência de atividades curriculares, além das de Libras, com temáticas e conteúdos que possam ser materializados nas pautas formativas ofertadas aos licenciandos. O estudo evidenciou um equívoco reiterativo quanto à compreensão que a disciplina de Libras por si só é suficiente para atender as demandas da área da educação inclusiva, aspectos evidenciados na análise quanto as expectativas e avaliação dos alunos. Conclui-se que os PPC de cursos das IES requerem uma revisão quanto as atividades curriculares contemplando temáticas da educação especial e melhor qualidade nas estratégias de formação. Considera-se necessário desenvolver uma política interna de formação continuada aos formadores, ampliar a oferta aos licenciandos com: oficinas, ateliê pedagógico, minicursos com temáticas sobre educação especial/inclusiva com potenciais de aprimoramento da formação inicial/continuada na licenciatura em Química.

Palavras Chave: Formação de professores de Química. Licenciatura em Química. Educação inclusiva

FARIA, Maria José Costa. **Análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva, na visão de formadores e licenciandos.** 158 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, 2020.

ABSTRACT

This is study about the initial formation of Chemistry Teachers considering the transversality of the Inclusive Special Education on the curricula of Chemistry teacher's formation courses from two public universities, one in Pará state and other in the state of São Paulo. We seeked to analyze the initial formation regarding the special education, specifically on inclusive education, comparing the formation processes in Unifesspa and Unesp. The main issue: How is the initial formation for Chemistry teachers being provided in relation to special education regarding inclusive education in UNESP and Unifesspa? Which formative trajectory have such courses been constituting? We seeked to identify the curricular activities done by institutions which worked on inclusive/special education in order to understand how the undergraduate students evaluate their own learning expectations, reflecting about the activities provided during the formation process and the consequent formative profile. The research comprised a qualitative approach, and did comparative analysis between the institutions. The participants were coordinators from the courses of Chemistry, teachers who taught matters on the field of special/inclusive education and trained in those courses. The instruments used to build the database were: questionnaires, semi structured interviews and focal groups. Based on the results, we analyzed that the institutional documents are reasoned on legal bases, but they do not assure a formation based on inclusive practices since there are not definitions of the principles of inclusive education. We observed that, regarding the practicing profile, the formative teacher has a specific formation, but the coordinators neither received initial training on this aspect nor experienced continued formation processes on their fields in order to work on inclusive education. In the organization of the courses curricula, there was only the matter about Brazilian Signs Language (LIBRAS) at the federal university, and LIBRAS, Special Education and Inclusion at the State university, jeopardizing the training and pedagogical practices for Target audience Students of Special Education

(TSSE), since the restriction of contents make gaps in the initial training of teachers, who do not appear prepared to work on inclusive education. These results urge for changes on the organization of PDI, PPC of the curriculum, by adding matters from the special education field, since we did not identify any activities other than LIBRAS, that had any content that could be implemented onto the teacher's formation curriculum. The study evidenced a reiterative misconception that the matter of LIBRAS itself was enough to fulfill the demands of inclusive education. Such aspects were observed based on the analyses an expectation of the students. We conclude that the PPC and courses of IES need a revision on the curricular activities, concerning contents from special education and a better quality of the formation strategies. It is necessary to develop an inner policy of continued formation for teachers and to expand its availability through: workshops, pedagogical atelier, mini courses about special/inclusive education with potential to improve the initial/continued formation of Chemistry Teaching.

Keywords: Chemistry Teachers formation. Chemistry. Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ciências Exatas
CESEP	Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo
CF	Constituição Federal
CH	Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Comissão Parlamentar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Educação nacional
LDBEN	Lei Brasileira de Educação nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAES	Núcleo de Acessibilidade, Educação e Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEI	Núcleo de Educação Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PDU	Plano de Desenvolvimento das Unidades
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEES	Portador de Necessidades Educativas Especiais
PPC	Projeto Político do Curso
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura
UNESP	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP Universidade Paulista de Campinas

Unifesspa Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coordenadores e Professores Participantes da pesquisa	59
Quadro 2 - Acadêmicos participantes da pesquisa	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	31
2.1. Pressupostos teóricos que norteiam a formação inicial de Professores de Química na perspectiva da inclusão	34
2.2. Currículo e formação do professor de química: a transversalidade mediando a prática docente inclusiva	39
3 PRESSUPOSTOS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	43
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	51
4.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa	51
4.2. Tipo de Pesquisa	52
4.3. Contexto da pesquisa.....	52
4.3.1. Processo histórico da Unifesspa	52
4.3.2. Processo histórico da Unesp.....	56
4.4 Participantes da Pesquisa	59
4.4.1 Descrição dos participantes da pesquisa	59
4.5 Critério de inclusão e de exclusão.....	64
4.6 Etapas da pesquisa.....	65
4.7 Procedimentos para análise.....	68
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1 Princípios e concepções da educação inclusiva nas instituições e em seus cursos.	69
5.2 Perfis, atuação e concepções dos professores formadores e a educação especial/inclusiva	81
5.3 Currículo dos cursos de Química e prática formativa nas temáticas de educação especial/inclusiva	101
5.4 Expectativa e avaliação dos licenciandos quanto suas aprendizagens a partir das atividades curriculares ofertadas na formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Química.	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	132

APÊNDICE.....	141
ANEXOS.....	154

APRESENTAÇÃO

A escrita da dissertação nos remete ao sentimento de finalização desse processo formativo e sinto a necessidade de discorrer sobre alguns caminhos que considero relevantes na minha trajetória pessoal e profissional, pois foram esses caminhos que me conduziram até aqui e me fizeram perseguir e conquistar meus sonhos e realizações, principalmente, no que se refere a minha formação.

Tenho orgulho de dizer que sempre estudei em escolas públicas, onde recebi os melhores conhecimentos que tenho, com exceção de um curso de especialização de Psicopedagogia que foi cursado em instituição privada, por não haver alternativa na cidade de Marabá.

Nesta cidade, resido há 28 anos, na qual junto com minha família: eu, meu marido e um casal de filhos viemos em busca de realizar sonhos e foi nessa cidade que retomei meu sonho de estudar, a graduação em 1997 (UFPA), 20 anos após ter concluído o ensino médio.

Durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de me aproximar da educação especial, por convite de uma colega de turma, professora de Libras em uma escola pública de educação básica começou a participar e conhecer os desafios dos “Portadores de Necessidades Educativas Especiais-PNEES¹”, com o trabalho da referida professora e com o desenvolvimento da disciplina de Educação Especial, foi possível conhecer um pouco da legislação e da proposta de inclusão escolar, na qual se falava timidamente, o que me motivou a realizar meu TCC na área com o título: A importância do Lúdico na Comunicação dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais-PNEES, sendo o primeiro trabalho de pesquisa na área da inclusão educacional no curso de Pedagogia.

Como professora no Ensino Fundamental (ainda acadêmica), nas séries iniciais não tive a convivência com nenhum aluno com deficiência. Mas, em 2001 fui designada para trabalhar no Departamento de Educação Especial vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que dava apoio para a rede municipal de ensino. Nesses espaços foi possível observar e acompanhar as diversas situações de

¹ Expressão utilizada na época a partir da Portaria nº 69 do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP/MEC, uma nova nomenclatura para os então chamados "alunos excepcionais". "Eles passaram a ser "portadores de necessidades educacionais especiais" – PNEE.

exclusão que sofriam aqueles alunos PNEE's por diversos motivos e também os professores por não saberem ensiná-los.

No ano de 2008 prestei um concurso para Universidade do Estado do Pará, Campus de Marabá e fui aprovada no cargo de Técnico em Pedagogia, função que exerço até os dias atuais, realizando a mediação pedagógica (coordenadora pedagógica), entre a coordenação do campus, os docentes nas diversas áreas de ensino, os acadêmicos e a comunidade em geral.

Em 2009, houve o ingresso na UEPA de um acadêmico com deficiência visual no curso de Ciências Naturais para a habilitação em Química e a partir desse ingresso, começaram os desafios da “inclusão” e as situações problemáticas que estão vinculadas à (falta) de condições de efetivação dos princípios da educação inclusiva e não à pessoa com deficiência. Diante de problemas: como a universidade não estar “preparada”, os professores declaravam que não sabiam como ensinar os conteúdos de química para um aluno cego, pois não tinham recebido formação para essa prática, fui refletindo sobre os processos de formação inicial e continuada na área das licenciaturas, especialmente a de Química que envolvia um cenário de desafios para a instituição.

Nesse contexto de vivências e reflexões, suscitou-se o interesse pela formação inicial do professor de Química para atuar na perspectiva da inclusão educacional, pois a trajetória de formação de 04 (quatro) anos do acadêmico no curso de licenciatura foi uma experiência vivenciada com muitas angústias e conquistas, pois como Pedagoga, tinha o papel de atuar junto às demandas dos alunos e dos professores, o que evocava incertezas, ideias, propostas a partir do conhecimento já apropriado e alguns cursos realizados na área como formação continuada, permitiram-me enfrentar e desafiar os obstáculos e as dificuldades fortemente presentes nessa relação de ensino e aprendizagem no curso de Química.

No ano de 2011 cursei outra especialização em Gestão Escolar (UFPA), e no ano de 2014 mais um curso, Educação em Direitos Humanos e Diversidade (UFPA), Gestão pedagógica – Ênfase na elaboração do Projeto Político e Pedagógico-P.P.P.(EGPA/2017), era um meio de permanecer estudando e me aproximando do diálogo da formação para o sonho de cursar o mestrado, curso que ingressei no ano de 2018. Com este ingresso, buscou-se a reaproximação com a temática e através da pesquisa no mestrado abordando o perfil formativo e construir uma leitura científica

de como tem sido ofertada a formação inicial ao professor para o ensino de química na perspectiva da educação inclusiva.

Ressalto que tal inquietação hoje traz um pouco das memórias experienciadas na UEPA, mas também pela busca de conhecer e analisar os avanços e as possíveis dificuldades existentes no processo de formação ofertado nas instituições de ensino superior Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, Campus de Marabá e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru, e a expectativa de poder contribuir com mudanças na formação de professores para atuação na educação básica ampliando a inclusão.

O curso de Licenciatura em Química foi escolhido por fatores determinantes como: a experiência vivenciada tanto com o acadêmico com deficiência e principalmente, com os professores que confessavam que não sabiam ensinar, não aprenderam na universidade. Essas situações de insegurança deixavam os professores com sentimentos de incertezas, por não terem cursado disciplinas na área da inclusão educacional o que nos causava muitas angústias, pois mesmo com o conhecimento que eu já tinha, na maioria das vezes esses conhecimentos necessitavam de recursos materiais, tecnológicos e humanos para de fato darem suporte ao trabalho docente e o aprendizado dos estudantes.

No ano de 2010 foi realizado o contrato de uma técnica pedagógica para atuar no suporte com o acadêmico, principalmente nas adaptações de materiais em Braille, em tinta e alto relevo. No ano de 2013 foi institucionalizado o NAES- Núcleo de Acessibilidade, Educação e Saúde, no Campus VIII-UEPA/Marabá para atender as demandas das diversas áreas. O NAES é parte integrante das ações afirmativas que buscam promover a inclusão de acadêmicos da universidade, assim como atende alunos da educação básica a partir de parcerias firmada com a SEMED.

No ano de 2014 o acadêmico cego da instituição, colou grau, foi trilhar seu caminho e no decorrer de sua formação apenas um professor tinha experiência com aluno com deficiência (o professor de LIBRAS), e tinha também vasto conhecimentos na área de inclusão educacional.

Em 2015 finalizei o curso de especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pela UFPA, Campus de Marabá, uma formação que contribui significativamente em minhas atividades docentes e técnicas, principalmente, na área da inclusão educacional, pois ampliou minha leitura nas questões da oferta de garantias de direitos dos cidadãos, em destaque dos estudantes de forma geral.

Entre os anos de 2016 a 2017 participei de cursos de formação continuada, de capacitação técnica, administrativa e pedagógica em busca de mais conhecimentos para uma atuação com mais autonomia nos espaços em que atuo.

No ano de 2018 ingressei no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática e escolhi como linha de pesquisa Formação de Professor de Ciências e Matemática, e no decorrer dessa formação venho organizando a pesquisa abrangendo essa problemática, propondo-me em analisar o perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva.

Estimulada por essas minhas inquietações profissionais, propus-me a realizar esse estudo comparativo entre duas instituições de educação superior/IES Unifesspa e Unesp, que integram uma Rede interinstitucional do PPGE/Unifesspa, com a finalidade de se ampliar análises sobre a formação inicial e a transversalidade da educação especial nos currículos de formação de professores, construindo análises e reflexões importantes para se avançar teoricamente e na prática.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1990, tem se ampliado estudos sobre a formação inicial de professores e a proposta de inclusão educacional, (SANTOS, 2003; FERREIRA, 2008; VILELA-RIBEIRO E BENITE, 2010; Mól, 2019), constituindo-se pauta de debates em eventos científicos nacionais, internacionais e nos encontros formativos que ocorrem tanto nas universidades como nas escolas.

As discussões internacionais ocorridas em espaço como Fóruns, Seminários, Agendas direcionadas a essas discussões impulsionaram o fortalecimento da legislação brasileira e por vezes da legislação mundial em torno da educação especial e da formação de professores através de documentos como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (UNESCO, 1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009), a Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009).

Em decorrência desse movimento mundial em torno dos direitos à educação das pessoas com deficiência houve nas últimas décadas mudanças significativas que foram expressas através da sistematização e divulgação de políticas públicas brasileira a partir de documentos legais e diretivos, as quais definem, articulam e asseguram os direitos de formação dos professores que atuam e daqueles que atuarão na educação básica, tais como: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN-9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei Nº 10.098, (BRASIL, 2000); As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- Res. CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2015), dentre outros.

Vale destacar que em 20 de dezembro de 2019 entrou em vigor a nova Resolução CNE/CP Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Destaca-se ainda que a Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019, altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2019, p.1).

É importante frisar que apesar de termos a nova Resolução CNE/CP Nº 02 de 20 de dezembro de 2019 e Art.22 com orientações para a formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, nesse estudo as análises e discussões serão fundamentadas sob os dispositivos legais da CNE/CP Nº 02 de 2015, visto que os documentos institucionais PPC das universidades, foco desse estudo, estão elaborados de acordo com as normas e diretrizes estabelecidas na resolução em destaque, CNE/CP Nº 02/2015.

Tanto o movimento internacional quanto o nacional demonstram que as pessoas com deficiência² têm seus direitos à educação assegurada em diversos instrumentos legais, normativos e institucionais, visto que é cada vez maior o ingresso desses estudantes nos espaços educacionais, que não apresentam condições de acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivo adequadas para atender as demandas específicas dos alunos público-alvo da educação especial³.

Esses alunos têm o acesso assegurado legalmente à educação básica, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEEI (BRASIL, 2008) que garante o acesso ao ensino regular nos níveis mais elevados de ensino. Ressaltamos que em 30 de setembro de 2020 entra em vigor a PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação instituída pelo Decreto Nº 10.502/2020 que implementa a educação especial, no entanto manteremos os diálogos e as análises sob orientação do PNEEEI/2008 que normatiza e orienta os documentos institucionais das duas IES ao longo do desenvolvimento desse estudo (BRASIL, 2020, p. 1).

² Terminologia escolhida pelos participantes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), que o Brasil ratificou como emenda constitucional no ano de 2008. E também dialoga com as discussões que envolvem o modelo social, que a deficiência é intrínseca ao contexto excludente e a pessoa com deficiência é como qualquer outra.

Do exposto, observa-se que do ponto de vista legal os direitos à educação das pessoas com deficiências estão assegurados, no entanto, o processo de democratização da educação revela um acentuado movimento social de exclusão no interior da escola, advindo da proposta de universalização do acesso aos estudantes público alvo da educação especial, pois estes, historicamente, foram “sendo excluídos por apresentarem características pessoais, intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, diferentes daquelas consideradas normais para os padrões sociais” (BRASIL, 2008, p. 6).

Nesse contexto é salutar destacar a formação dos professores que atuam e daqueles que atuarão como licenciados para o ensino de Química na educação básica, elencando aspectos que por vezes criaram lacunas no decorrer da formação inicial dos professores em exercício, o que poderia impactar também no processo de formação do acadêmico, que necessita apropriar-se de conhecimentos para sua atuação profissional na educação.

Camargo (2016, p. 26), defende a perspectiva de que: “A universidade tem responsabilidade social fundamental para a inversão desse quadro, atuando na formação de professores para práticas inclusivas”, a este respeito, compreende-se que a formação do professor deverá estar alicerçada nos princípios normativos assegurados pela legislação e efetivados nas práticas de ensino das diversas áreas de formação realizadas pela universidade nos diversos momentos do processo formativo.

Partindo dos princípios da legislação que norteia o processo formativo de professores, assim como os direitos educacionais dos estudantes com deficiência, as universidades são consideradas como local de excelência na busca de efetivar seu compromisso social de formação para a transformação das comunidades e para assegurar que os estudantes da educação básica possam receber uma educação de qualidade fundamentada nos princípios da ética e da cidadania, portanto, a ser garantia a partir da oferta de uma formação inicial pautada na construção da autonomia do professor frente os desafios das práticas do cotidiano.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa enfocam a concepção de educação inclusiva que busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais (por exemplo, as deficiências), econômicas ou socioculturais dos alunos.

Pesquisas como as de Ainscow, Porter, Wang (1997) e análises de Sekkel (2003) reiteram a defesa de que a educação inclusiva é tão ou mais benéfica que a educação segregadora para todos os estudantes. Esses estudos mostram as inúmeras conquistas que tanto os estudantes com deficiências quanto os sem deficiência adquirem com essa relação de interação de aprendizagens e, não há registros de quaisquer efeitos adversos com relação aos processos de aprendizagem ou de socialização.

Para o cenário que se desenha na formatação de uma educação inclusiva, pesquisadores como Mendes (2002; 2006; 2008; 2011), Camargo (2016), Rabelo (2016), Zerbato (2018), Oliveira (2018), Mól (2019), apontam aspectos significativos sobre o processo de formação inicial e continuada de professores que atuam na área da educação especial e inclusiva. Destaca-se ainda, que há nesses estudos, uma forte tendência para analisarmos os aspectos referentes à análise dos currículos e de programas e políticas públicas sobre essa formação nessa área de educação.

Com a mesma intencionalidade e esse olhar investigativo, analisa-se que o ensino de Química também é uma área de grande relevância acadêmica e social, que recebe a atenção de vários estudiosos que pesquisam e destacam que o ensino de Química compreende uma área das Ciências da Natureza fundamental na formação de professores.

Esses estudos apontam que para o ensino de Ciências (Química) e os compromissos sociais que os aprendizes irão identificar a partir desses conhecimentos, devendo assumir e promover um posicionamento crítico a partir desses conceitos. Na dinâmica desse movimento, Mól (2019, p. 79) destaca que para Arroyo (1988), Mortimer e Santos (1999), Mól e Santos (1999), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Salla, Caixeta e Silva (2015) e Silva (2015), sinalizam para o compromisso na formação do professor para o ensino de Ciências na Educação Básica deve primar pelo ensino de conceito científico na área de Ciências que dê condições aos aprendizes de se posicionarem como cidadãos frente aos problemas sociais.

Analisa-se que nesse cenário de debates sobre a efetivação da educação inclusiva, meta a ser alcançada no contexto escolar, que na formação de todo professor há exigências de se explorar a temática da educação especial de modo

transversal com qualidade de poder propiciar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino.

Ao mapearmos estudos sobre a formação de professores da licenciatura de Química e educação especial/educação inclusiva, evidencia-se que no Brasil há estudos como os Vilela-Ribeiro- Benite, (2010), Vitalino- Manzine, (2010), Camargo, (2016), Sampaio, (2017), Mendes, (2019), Mól (2019), que analisam os currículos de cursos de Licenciatura em Química e revelam a necessidade de efetivação das políticas públicas de formação de professores de Química para o exercício de uma prática inclusiva com o público alvo da educação especial, que são indicadores de necessidades de se analisar como tem sido as experiências formativas nas diferentes universidades brasileiras, a avaliação dessas trajetórias contribui para pensarmos componentes de qualidade para os currículos e práticas formativas de modo a embasar o trabalho pedagógico dos futuros professores de uma área do conhecimento considerada desafiadora no contexto escolar, como a Química, que requer um conjunto de iniciativas de acessibilidade nos conteúdos e temáticas a serem ensinados, envolvendo os diferentes perfis de estudantes, incluindo aqueles público alvo da educação especial.

O estudo que aqui se apresenta parte do seguinte questionamento: Como está sendo ofertada a formação inicial em Licenciatura em Química quanto as temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas universidades públicas Unesp/Bauru e na Unifesspa/Marabá? Quais as características de suas trajetórias formativas no curso de licenciatura em Química? Como objetivo central de pesquisa, buscou-se analisar a formação inicial em Licenciatura em Química quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas duas instituições públicas, comparando as suas trajetórias formativas.

Referente aos objetivos específicos tem-se: Identificar as atividades curriculares desenvolvidas pelas instituições de educação superior Unifesspa e Unesp que contemplem temáticas e conteúdos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Conhecer como os professores pensam e desenvolvem as atividades curriculares que abrangem questões sobre o desenvolvimento do ensino inclusivo na área de Química; Compreender como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química avaliam seu processo formativo, expectativas e aprendizagens nas atividades curriculares na área de educação especial na

perspectiva da educação inclusiva na Unifesspa e Unesp; Correlacionar as análises de professores e dos acadêmicos da licenciatura em Química sobre os resultados da experiência formativa na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, propõe-se esse foco de análise na formação inicial do licenciando em Química, com a perspectiva de traçar um panorama desta interface professor de Química e a transversalidade da educação especial em seu processo formativo, compreendendo o processo e as implicações dessa formação, com vistas à atuação do licenciando como futuro professor na perspectiva da educação inclusiva, visto que o processo de formação/inclusão é um desafio para todos os sujeitos que nele estão envolvidos, motivo pelo qual se considera importante a análise e a compreensão dos futuros professores sobre as relações de ensino e aprendizagens na perspectiva da inclusão.

Este trabalho está estruturado em quatro seções que abordam os elementos que constituem os aspectos teóricos, metodológicos, os resultados e discussões dos dados acerca da pesquisa.

A seção inicial consta esta introdução que contextualiza o tema, foco da pesquisa e fundamenta a importância da pesquisa no cenário educacional e científico.

Na segunda seção discute-se a formação inicial de professores de Química para atuação na educação básica, elencando os pressupostos teóricos e diretivos que norteiam a prática de educação inclusiva no ensino de química.

Na terceira seção, é apresentado o marco legal da educação na perspectiva da inclusão com a explicitação de documentos oficiais que instituem e fundamentam a política de educação inclusiva assegurando os direitos aos alunos público-alvo da educação especial, do acesso a permanência e orientam a partir das diretrizes a organização do trabalho pedagógico para as práticas inclusivas.

Na quarta seção é apresentado o percurso da pesquisa, os pressupostos e a concepção da pesquisa qualitativa comparativa, o delineamento e o contexto da pesquisa, o método, descrição dos sujeitos participantes, o trabalho de campo e as etapas, os instrumentos que constituíram os dados nas diferentes etapas e os procedimentos para análise.

Os resultados e discussões foram sistematizados e apresentados na quinta seção, a partir de eixos temáticos com as seguintes categorias: a) Princípios e

concepções da educação inclusiva na instituição e em seus cursos; b) Perfil, atuação e concepções dos professores formadores e a educação especial/inclusiva; c) Currículo dos cursos de Química e prática formativa nas temáticas de educação especial/inclusiva; d) Expectativas e avaliação dos acadêmicos em formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Química.

E finalizando, apresentam-se na sequência as considerações finais do estudo.

Compreende-se que essa pesquisa tem relevância no cenário acadêmico, político e social, não somente nos municípios em que estão sediadas as duas universidades, mas que possa alcançar com seus resultados outros cenários educacionais em nível, regional, nacional, pois trata-se de um estudo pioneiro que envolve duas universidades públicas distintas: uma estadual, paulista, localizada na cidade de Bauru e a outra federal, no município de Marabá.

Espera-se ainda, a partir dos resultados, trazer contribuições ampliando as discussões no campo das políticas públicas de formação inicial de professores para a atuação na educação básica com práticas cotidianas na perspectiva da educação inclusiva no ensino de Química e, em destaque com a realidade de formação dos professores e acadêmicos integrantes do estudo, em possibilidades distintas, como: ampliar seus conhecimentos a partir da interação com os conhecimentos e práticas revelados no desenvolvimento da pesquisa, inovando suas estratégias metodológicas.

2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A atividade docente a ser realizada pelo professor é sempre caracterizada pelos desafios que se apresentam em sala de aula, no ensino de Química não é diferente, por ser considerada uma disciplina complexa pelos estudantes.

É possível que o termo complexa seja atribuído por se tratar de uma disciplina em que os conceitos na maioria das vezes são abstratos, o que os tornam de difícil compreensão, ou ainda, por não haver a relação da Química com as atividades cotidianas dos estudantes, ou seja: se não há contextualização, não há compreensão da importância desses conhecimentos, o que nos remete a uma reflexão da importância da formação inicial de professores de Química que irão atuar na Educação Básica.

Nardi (2009) destaca que a formação deve contemplar fatores que são determinantes para identificar o bom professor, pois este deverá ter autonomia sobre a construção do conhecimento científico e pedagógico e conhecer também as especificidades das relações de ensino e aprendizagem da ciência Química, entre outros.

Esses fatores direcionam para outras situações inerentes à formação inicial de professores de Química, que deverão assumir papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Nesse aspecto a formação acadêmica deverá estar assegurada com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior que normatiza no Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação [...] nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Considerando que o Art. 2º normatiza em relação à formação de professor para o exercício da docência, em se tratando de um campo específico e/ou interdisciplinar de conhecimentos como é o campo de saberes da Química a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN-9.394/1996, o Art. 13, parágrafo III preconiza que “Os

docentes incumbir-se-ão de: zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 12).

O termo “zelar pela aprendizagem dos alunos”, a partir do dispositivo legal, nos remete uma compreensão no sentido da responsabilidade que o professor assume frente ao processo de formação dos acadêmicos na construção de sua autonomia no sentido de pensar e elaborar ação pedagógica de intervenção enquanto profissional docente para a prática de sala de aula, pois “Formar um professor de Química exige que, ao final do curso de graduação, o licenciado garanta bom conhecimento sobre Química e sobre como ensinar Química” (NARDI, 2009, p. 47).

As observações apontadas por Nardi (2009) quanto ao perfil formativo do licenciando em Química traz nas entrelinhas a responsabilidade que as universidades têm e o compromisso social que os professores formadores assumem quando aceitam os desafios de compartilharem seus conhecimentos em sala de aula na relação de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto Tardif (2001) já destacava que os professores formadores universitários realizavam suas atividades dentro das instituições, nas quais, a principal missão se expressava oficialmente em torno dos saberes, e esses, definem-se no sentido lato que representa o conjunto dos conhecimentos, das competências e das habilidades que a sociedade legitima como os saberes importantes para serem aplicados como objetos de formação institucionalizados.

Nardi (2018) avalia que a formação docente deve ser realizada no contexto inicial ou no exercício, ou seja, próxima da realidade escolar, pois permite a necessária reflexão do conceito de escola como espaço multilíngue e multicultural, a partir do cotidiano e suas implicações, no qual os professores desenvolvem suas atividades educativas, o que coaduna com as análises de Imbermón (2010, p. 29) que destaca como necessária uma formação “a partir de dentro, na própria instituição ou em contexto mais próximo a ela”.

Nardi destaca ainda que pesquisas realizadas por Pimenta (2002); Alarcão (2011) apresentam a necessidade de se romper com a concepção técnica do processo de ensino e planejar novas tendências com estratégias que aproxime escola e as universidades, promovendo o intercâmbio de conhecimentos, tanto os produzidos na pesquisa quanto os advindos da prática escolar. E acrescenta que em continuidade a essas necessidades educacionais, que a formação continuada, considerando as

novas tendências da educação para planejar conforme a realidade dos professores à qual se destina. (NARDI, 2018).

Nesse cenário de discussões acerca das mudanças de concepções do processo de ensino, ou seja novas perspectivas no processo de formação inicial com vistas a aproximação entre as universidades e as escola de educação básica a partir de planejamento e intercâmbio de saberes, que rompe com a visão técnica de ensino, Mól (2019), comunga com Maldaner (2000), que destaca que “entendemos a formação inicial como o conjunto de atividades realizadas em instituições próprias, na qual o indivíduo pode construir conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes, tornando-se mais preparado para a docência”. (MÓL, 2019, p.120).

São relevantes as contribuições dadas pelos pesquisadores Mól (2019) e Maldaner (2000) em relação ao ambiente interno das instituições em que se constroem as pautas formativas que representam o conjunto de atividades a serem realizadas pelos licenciandos, e que lhes darão suporte no exercício da docência, momento no qual deverão estar dotados de um conjunto de habilidades que os tornarão mais capacitados para as interrelações no processo de ensino e aprendizagem, em que porão em prática os saberes docentes internalizados dessa construção.

Nesse contexto, Tardif (2012), apresenta a classificação quanto aos saberes docentes, sendo saberes da formação profissional, são os ofertados nas instituições ou nos cursos de formação inicial ou continuada, destacando que estes, estão direcionados para a Ciência da educação. Quanto aos saberes disciplinares, se aproximam mais para as áreas específicas do conhecimento. Enquanto os saberes curriculares são apresentados aos alunos a partir de programas e os saberes experienciais têm origem a partir das práticas, das vivências dos professores, portanto, poderão apresentar crenças e valores adquiridos no processo, tanto de formação inicial, quanto da prática docente, o que significa para Tardif que o saber do professor, é um saber social.

Compreende-se a partir das discussões em torno da formação inicial e continuada de professores que essa formação é de responsabilidade das universidades em assegurar que os professores formadores ao assumirem o compromisso social de compartilhar conhecimentos em sala de aula, possam fazê-lo buscando aproximar o máximo possível as realidades vividas nas escolas pelos

sujeitos da aprendizagem. Esse é um desafio que ao longo dos anos têm se mostrado resistente na realização de práticas pedagógicas que fundamentam os saberes necessários para atuação dos licenciandos enquanto futuros professores.

Comungamos com Tardif (2012), pois entendemos que é necessário que as universidades se organizem em relação à proposta de oferta de formação inicial e por vezes continuada, buscando implementar seus PPC em diversos aspectos que compreendem desde assumir novas tendências de ensino, promovendo o intercâmbio de conhecimentos necessários para a superação da concepção técnica de ensino, planejando para promover atividades que permitam aos licenciandos exercitarem práticas educativas no interior da instituição, entre os pares, o que lhes proporcionará o desenvolvimento de autonomia e habilidades, o amadurecimento para a atuação profissional a partir dos saberes experimentados e adquiridos, frente às diversas situações do cotidiano da escola, visto que esses saberes da ação pedagógica compreendem os saberes da Ciência da educação.

2.1. Pressupostos teóricos que norteiam a formação inicial de Professores de Química na perspectiva da inclusão

A questão da formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência é ampla, não se limita apenas ao aspecto educacional (aqui no sentido de espaço formativo), abrange os processos de vivência familiar, convivência em sociedade, relações de aprendizagens, oportunidades de emprego, engloba uma série de situações, dentre essas, destaca-se a formação em nível de graduação, em específico no que diz respeito a formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química que atuarão na Educação Básica e poderão receber em suas salas de aula alunos público alvo da educação especial, contexto que tem despertado grande interesses entre pesquisadores e estes, têm contribuído fortemente com reflexões apontadas no cenário das relações de ensinar e aprender e dão visibilidade as ausências tanto no processo de formação inicial de professores, como no de inclusão.

Rodrigues (2008) sugere que em relação à formação inicial de professores na perspectiva de uma prática inclusiva, que sejam introduzidos ao longo dessa formação, disciplinas que abordem conteúdos e promovam conhecimentos, procedimentos e valores para uma formação profissional inclusiva. Acrescenta ainda

que, mudanças atitudinais dos professores podem a partir dessas práticas exercidas no interior da escola promover a inclusão, o que representa para ele, uma prática na qual a “heterogeneidade em lugar da homogeneidade”, a construção de saberes no lugar da mera transmissão, o sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição. (RODRIGUES, 2008, p.11)

Percebe-se que, as mudanças atitudinais, assim como a superação da homogeneidade, são aspectos que estão ligados diretamente à formação do professor e a concepção que este tem em relação à educação inclusiva, e ainda, que estejam assegurados nos documentos oficiais tanto o acesso com qualidade, como a formação do professor para atuar na educação básica, na perspectiva da inclusão, não há uma efetivação dos aspectos citados para a garantia de mudanças de concepção a partir da formação inicial dos professores, pois são vários os desafios a serem vencidos, sendo um deles o próprio sistema de educação.

Baptista (2011) esclarece que:

Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar. (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Assim como Baptista (2011) entende-se que os desafios ainda estão presentes no cotidiano das instituições de ensino superior e merece uma atenção especial da equipe diretiva: Pró-reitoria de graduação, de extensão, coordenadores de curso, técnicos administrativos e os professores formadores no sentido de se pensar ações de ensino, pesquisas e/ou de extensão e o planejamento para a efetivação dessas ações no âmbito da formação inicial ou continuada com o objetivo de fortalecer e qualificar os sistemas para que possa de fato ser ofertada uma formação que atenda as necessidades básicas de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva ampliando as possibilidades de promoção do processo de inclusão na escola.

São ou serão essas as ações afirmativas que darão visibilidade a efetivação das políticas públicas que asseguram os direitos de uma educação pautada na

perspectiva da inclusão aos professores formadores com a formação continuada, aos licenciandos na formação inicial, bem como aos alunos da educação básica de forma geral e, em destaque os alunos público-alvo da educação especial a partir das relações de ensino e aprendizagem. Esse movimento significa que não basta à elaboração dos documentos institucionais orientados sob os princípios legais da educação inclusiva, pois essa construção apenas mantém e desloca a atenção de uma situação instalada em torno da proposta de efetivação da educação inclusiva que é a formação inicial dos licenciandos e continuada do professor formador, em destaque do professor de Química

Para Rodrigues (2006) a efetivação da inclusão na escola, passa necessariamente pela formação do professor “o processo de inclusão na escola tem por fundamento a formação docente”. Ainda sob a ótica dessa análise Camargo (2016, p. 24) aponta que os estudos de Vilela-Ribeiro e Benite (2010), revelam que “a universidade não prepara esses profissionais para a inclusão, porque os próprios formadores não tiveram contato com esses assuntos” (CAMARGO, 2016, p. 24).

Sant’ Ana (2005, p. 227), explica que:

[...] o sucesso da intervenção do professor da sala comum depende de mudanças nas práticas pedagógicas, da adoção ou de novos conceitos e estratégias, adaptação ou (re) reconstrução de currículos, uso de novas técnicas e recursos específicos para o uso com esses estudantes, novas formas de avaliação, entre outras mudanças e implementações.

A partir do exposto entende-se que a análise apresentada pelos pesquisadores sinaliza que para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é necessário um conhecimento por parte dos professores formadores e dos licenciandos sobre a realidade cotidiana da escola, das particularidades de aprendizagem dos estudantes e da dinâmica da sala de aula, características que devem fazer parte das pautas formativas e das discussões no interior das universidades, possibilitando que os licenciandos possam refletir sobre sua atuação como docentes frente à proposta de inclusão.

Esses fatores nos permite indicar que as mudanças necessariamente devem iniciar pela qualificação dos sistema de ensino como prioridade na formação dos licenciandos em todas as áreas de conhecimento, em destaque os de Química, para atuar na educação básica, qualificando-os para as práticas docentes na perspectiva

da inclusão escolar para atuar na educação básica, qualificando-os para as práticas docentes na perspectiva da inclusão escolar, o que classificamos como indicador de qualidade na formação para efetivas mudanças na concepção e princípios da educação especial/inclusiva, eliminando a dicotomia entre a formação do professor e o processo de inclusão escolar, efetivando as políticas públicas, os direitos a cidadania e a equidade.

Frente ao exposto, assim como Pimentel (2012, p. 152) compreende-se que:

O locus para a formação inicial do professor deve ser a universidade. Assim, os cursos de licenciatura, além de prover um componente curricular que trate da educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área da pedagogia, a exemplo a Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio.

A partir das relações de ensino e aprendizagem na perspectiva de um contexto inclusivo, Mól (2019) apresenta alguns aspectos formativos que o professor deverá ter para realizar o ensino de ciências, visto que a Química é uma das áreas das Ciências da Natureza, que apresenta algumas especificidades em seus conteúdos, o que significa:

Ensinar Ciências da Natureza no contexto da inclusão tem se evidenciado um desafio para muitos professores regentes de classes comuns. Entre as barreiras existentes no processo de inclusão escolar, destacamos a dificuldade desse docente em contemplar as especificidades dos alunos de sua sala de aula, fazendo o uso de meios necessários para que possam se apropriar do conhecimento apresentado. Portanto, as mediações realizadas pelo professor, por meio do uso de estratégia e metodologias inclusivas, são essenciais para o desenvolvimento psicológico dos estudantes. (MÓL, 2019, p. 118).

Nessa perspectiva Mól (2019) enriquecesse seu postulado sobre o ensino de Ciências nas series finais do ensino fundamental da educação básica agregando resultados de pesquisas realizadas por Arroyo (1988), Mortimer e Santos (1999), Mól e Santos (1999), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Salla, Caixeta e Silva (2015) e Silva (2015) que evidenciam a importância social do ensino e aprendizagem nesse segmento:

O ensino de Ciências na Educação Básica deve ter a finalidade de formar cidadãos que consigam se posicionar de maneira crítica frente aos problemas sociais. Para isso, é fundamental a aprendizagem de conceitos científicos relativos às ciências naturais e dos métodos científicos que permitiram desenvolvê-los. (MÓL, 2019, p. 79).

Para Vygotsky (1991) a importância da aprendizagem é gerar desenvolvimento o que significa compreender que as relações de ensino e aprendizagem promovem transformações dos sujeitos envolvidos nessa interação, o que requer do professor, realizar mediações com um nível de intencionalidade objetivando mudanças na zona de desenvolvimento iminente de seus alunos, contribuindo para a formação de conceitos científicos, que irão possibilitar o desenvolvimento de recursos cognitivos, sociais, emocionais para a tomada de decisão sobre si mesmo e a sociedade na qual está inserido.

Destarte, é importante frisar que o professor formador só poderá exercer sua prática realizando as mediações necessárias no processo de ensino e aprendizagem a classe como um todo e, em atendimento ao público alvo da educação especial/inclusiva no ensino de química, se lhe for assegurado na proposta de formação inicial currículo dinâmico, flexível que incorpore em sua matriz curricular disciplinas que abordem em seus conteúdos discussões e estudos acerca dos princípios da educação especial/inclusiva e o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos aprendentes, independentemente de suas características físicas, sociais, psicológicas, intelectuais emocionais.

Entende-se que nessa metodologia é necessário que o professor formador esteja incluído no processo de ensino através de seu conhecimento, para poder ter autonomia de promover acesso e permanência aos licenciandos a partir desse conhecimento, de sua prática e das mediações em torno dos saberes que estão sendo construídos alicerçando o processo de inclusão educacional.

Mól (2019) a partir do contexto e das discussões elencadas anteriormente acrescenta que para maior entendimento, exemplifica a atuação do professor quando da presença de alunos com deficiência, sua atuação, enquanto regente ou especialista deverá ter sido alicerçada com base em um currículo fortalecido e embasado teoricamente nos princípios da educação inclusiva, que atravessa as fronteiras da passividade de uma sociedade homogênea para uma olhar em buscar

da transversalidade, que propicia autonomia ao professor a partir da formação para que este possa dinamizar a criação de espaços, estratégias de ensino e recursos didáticos que promovam a aprendizagem da classe como um todo, superando ou compensando limitações ocasionadas por alguns transtornos ou por perdas biológicas.

Uma atuação docente embasada nesses princípios exige do professor, nesse caso do professor de Ciências/Química, uma formação pedagógica fundamentada na inclusão, desde a formação inicial e, que esse espaço de formação, seja também um espaço de reflexão, discussão e aprendizagem dos fundamentos teóricos e metodológicos da Ciência/Química ancorados na transversalidade da educação especial.

2.2. Currículo e formação do professor de química: a transversalidade mediando a prática docente inclusiva

É comum ainda no meio acadêmico e entre profissionais da educação atribuir ao currículo à compreensão de uma organização de conteúdos para determinados fins do trabalho pedagógico sem contudo, aprofundar ou buscar conhecer o conceito que o fundamenta e lhes dá sustentação teórica permitindo e ampliando as possibilidades de uso ou aplicação do conceito, que fundamenta a organização da matriz curricular, a elaboração do ementário de disciplinas e da visibilidade aos conteúdos e efetivação destes nas práticas formativa, que compreendem a trajetória de formação do futuro professor de química.

Compreendemos que o currículo é instrumento de construção coletiva elaborado em cada instituição, portanto, deve estar assegurado no PPC de cada curso e por ser coletivo é permeado por valores éticos e por aspectos culturais, emocionais, intelectuais e sociais que fazem parte das vivências, das práticas e da formação individual de cada sujeito participante da construção.

Veiga (2002) define que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p. 7).

Para Silva (2004) o currículo é definido como lugar, espaço, território, relação de poder, visto que no cotidiano das instituições as relações pessoais, interpessoais entre os pares: professor/aluno, gestor/professor e comunidade existente nesse espaço, há também as relações sociais de classes (dominantes/dominados) que estão paralelas há outras relações, como as questões de gênero, sexo, etnias, diversidade e das minorias, que se constituem como elementos a serem pensados e planejadas propostas formativas a serem estudadas e problematizadas no decorrer da formação.

Nesse contexto Lopes (2006) postula que o currículo é elaborado em cada escola, com a presença intelectual, cultural, emocional, social e a memória de seus participantes. Acrescenta que é na ação cotidiana, formada por múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós forja nossas histórias de educandos e de professores.

Os autores apontam para uma proposta de currículo que expressa o significado que este assume como eixo norteador de formação para uma sociedade plural, pois o definem como construção social, como território, relação de poder e ainda com uma dimensão social fortalecida pelas singularidades elaboradas e construídas na ação cotidiana do fazer docente permeado de aspectos: cultural, intelectual e emocional extraído da subjetividade dos sujeitos envolvidos em destaque os professores e os licenciando em Química.

Compreende-se que para a efetivação do currículo há um grau de intencionalidade de um perfil de homem para uma determinada sociedade e esse perfil formativo tem origem nos instrumentos de políticas públicas e se materializam no PPC, na Matriz Curricular na qual estão elencadas as disciplinas, os conteúdos e demais aspectos que envolvem sua aplicabilidade a partir do planejamento, momento em que se definem os recursos didáticos pedagógicos que irão possibilitar a atividade docente e a aprendizagem a partir das interrelações que serão estabelecidas entre os pares, o que requer no processo de formação que os licenciandos possam conhecer, discutir e refletir que, aspectos como conviver com a pluralidade advinda das diferenças, das quais apontamos os alunos público alvo da educação especial/inclusiva devem ser parte integrante deste currículo, conhecimentos imprescindíveis para a formação inicial visando à *práxis* da inclusão educacional.

Entende-se que a formação de professores é o momento privilegiado para que este possa desenvolver competências e habilidades para se tornar-se um profissional

com capacidade reflexiva sobre sua prática no processo de ensino e aprendizagem com todos os seus alunos, isto é: uma educação para todos! Que é um indicativo potencializador do processo de inclusão, o que significa que essa formação está sob orientação e fundamentação dos princípios da educação inclusiva.

Nesse contexto em que se destacam as discussões em torno da formação de professores, do currículo e das práticas docentes na perspectiva da inclusão de alunos público alvo da educação especial/inclusiva, Silva (2009) faz a seguinte contribuição:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A proposta da educação inclusiva é baseada na adaptação curricular, realizada através da ação de uma equipe multidisciplinar que oferece suporte tanto ao professor quanto ao aluno com necessidades especiais, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa de modo a inseri-lo e mantê-lo na rede comum de ensino em todos os seus níveis (SILVA, 2009, p. 46).

Nesse campo de formação para uma atuação na perspectiva da inclusão apontamos como estratégia a transversalidade como proposta de aproximar e de promover mudanças não só de concepções, mais de formação para uma prática docente articulada com as dimensões que esta permite, possibilitando ao licenciando que este possa a partir das temáticas estudada nas disciplinas, sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a realidade e aprender e identificar questões da realidade, transparecendo o compromisso e promovendo no decorrer de sua formação uma abertura para estudos e discussões acerca da educação especial/inclusiva, visto que a transversalidade é um dos itens de destaque no PNEEEI (2008), pois o documento destaca que:

Acesso ao ensino regular com participação nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica; nos transportes; imobiliários; nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Destarte, entende-se que é nesse contexto formativo que deve se originar os estudos e os debates nas salas de aula das universidades, no qual seja possível que os licenciandos possam visualizar na diversidade, as singularidades, as potencialidades individuais, os valores humanos, o potencial de aprendizagens no

coletivo e individual e também, as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos aprendizes, mas que poderão ser superadas a partir dos conhecimentos internalizados pelos licenciandos, futuros professores de Química que dotados de competência técnica e pedagógica frente às questões que exigem do professor uma visão e uma relação dialógica entre os diversos campos do conhecimento, dentre estes, as temáticas da educação inclusiva que deverão estar presentificado nas disciplinas ofertadas em contexto de formação de professores em permanente diálogo com a transversalidade para uma prática na perspectiva da educação inclusiva.

Frente ao contexto, Camargo (2016, p. 25) faz a seguinte observação:

Docentes em formação precisam se envolver na esfera teórico-prática com os temas da inclusão e das necessidades educacionais especiais tendo como pano de fundo o paradigma da heterogeneidade e o atraso com a identidade e a diferença, não somente de forma apartada em um curso, mas transversalmente em todas as disciplinas.

Em torno dessas discussões destacamos o papel da transversalidade na realização da prática educativa segundo as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1998) a saber:

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Entende-se que os aspectos destacados quanto ao currículo e a transversalidade nos permitem pensar uma estrutura formativa a partir de um currículo flexível, dinâmico que valorize realidades e cenários diferenciados. Um currículo que não se prende a uma única realidade, que valoriza e respeita o sujeito e seus saberes, seus questionamentos, sua cultura e sua história de vida (NEVES, 2013, p. 4). Essas são perspectivas que estão asseguradas nos documentos oficiais e institucionais e deverão ser efetivadas na formação inicial dos licenciandos, em destaque os de química para que possam desenvolver suas práticas docentes na perspectiva da inclusão educacional.

3 PRESSUPOSTOS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

A proposta de educação inclusiva é um convite a mudanças em vários aspectos sociais, e principalmente, no processo de ensino, pois promove acessibilidade não somente aos alunos com deficiência, mas também, para todos os participantes do contexto educativo da sala de aula o que significa a participação dos sujeitos da aprendizagem com suas características individuais e coletivas, acolhendo e promovendo a participação da diversidade humana, independente de seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais, no tempo e no espaço do sistema escolar.

Para assegurar esses aspectos que definem a educação como processo de formação para a cidadania, a existência de uma vasta legislação que normatiza a educação como um todo, viabiliza o reconhecimento e a valorização dos direitos dos cidadãos que vivenciam situações de deficiência.

Nesse aspecto, destaca-se a Constituição Federal de 1988 por ser considerada pela nação como a constituição democrática e cidadã, a Carta Magna brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), assegura os direitos à educação a todos os cidadãos brasileiros e, dá destaque aos direitos das pessoas com deficiência, e nos artigos a seguir estabelece normas quanto: ao bem estar social, a educação como direitos de Todos e o respeito às diferenças, quando o inciso IV do artigo 3º, estabelece: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem cor, raça, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. No artigo. 205 normatiza a educação como direitos de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 208, inciso III, estabelece “que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,1988, p. 136).

A partir dos dispositivos legais, que institui os direitos constitucionais aos cidadãos, percebe-se que há uma recomendação para a oferta de uma educação que reconheça e valorize a dignidade da pessoa humana independente de suas características pessoais, físicas, intelectuais, mais que reconheça em qualquer cidadão os direitos de terem as mesmas condições de acesso e permanência, promovendo o bem-estar social, visto que a educação é para Todos.

O movimento internacional que discute os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva representa um impulso na legislação e nos direcionamentos da

oferta desse modelo de educação para atender um público. Esse documento faz recomendações para eliminar as barreiras que distanciam os estudantes com deficiência nos diversos ambientes em que se constitui o processo de ensino e aprendizagem, como os espaços de sala de aula.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtiem (UNESCO, 1990), realizou-se em um cenário de lutas por afirmação de direitos das pessoas com deficiência e assegura em seu artigo 3 a “universalização do acesso à educação, promovendo a equidade”.

No item 5, dispõe que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 6).

Outro documento de importância em influência na definição de política de educação inclusiva tem-se a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, na qual o Brasil é signatário. Esse documento fortaleceu o debate da inclusão educacional para a promoção da cidadania e a partir deste marco, o Brasil mobiliza-se pela construção do sistema educacional inclusivo que deu visibilidade as questões relativas à inclusão na educação e proclama o acesso à escola regular que deve acomodá-la a partir de uma Pedagogia capaz de satisfazer suas necessidades, isto é, uma Pedagogia centrada no aluno, medida que transforma a escola como local de eliminação das situações de discriminação e acolhimento das diferenças. Desta forma, efetivam-se os princípios de inclusão, alicerçando-se a construção de uma educação para todos (UNESCO, 1994).

Para assegurar à oferta de educação a pessoa com deficiência a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais preconizam os seguintes aspectos:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (UNESCO, 1994, p. 3).

Nesse cenário de lutas e discussões em nível internacional, no Brasil, as implicações e mudanças necessárias para a efetivação do conjunto de normas e princípios a serem adotados no sistema de ensino, deverão ser implementadas a partir de proposições feitas pelos órgãos governamentais que asseguram essas mudanças e são incorporadas nos sistemas de ensino através de leis, decretos, normas e portarias, como a Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994, p. 1), que manifesta:

[...] necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. A manifestação favor Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve: Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a inclusão educacional sugere mudanças radicais no sistema educacional e deve passar por um modelo de escola, (na representação das instituições de ensino), visto que esta é parte integrante desse sistema. Destarte, o Ministério de Educação e Cultura – MEC, mobiliza discussões para implementar e atualizar a Lei Brasileira de Educação- LDBEN-Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como princípio legal e institucional, que legisla em prol desses direitos para os quais determina no artigo 2º - “a educação é dever da família e do Estado, e deve ser inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Determina ainda no artigo 3º - “o ensino será ministrado com base nos princípios assegurados no inciso I- “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996, p. 7).

A LDBEN- Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), determina como obrigatória a oferta do atendimento educacional especializado – AEE para os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, assegurando a estes, um atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino e propõe que os sistemas de ensino possam transformar-se em sistemas inclusivos, o que requer a formação inicial de professores da educação especial e educação comum conforme aponta o Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p. 25).

Neste dispositivo legal há recomendações expressas que orientam e dão visibilidade as mudanças necessárias para a efetivação de proposta de formação de professores, assim como para as novas práticas de ensino e aprendizagem, em todas as modalidades de ensino.

Em relação aos direitos das pessoas com deficiência auditiva, a Lei nº 10.436/2002, institui em seu Art. 1º, Parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 01).

E dá providências no Art. 4º as responsabilidades dos entes federados que compõem o sistema federal e os demais, estaduais, municipais e Distrito Federal, garantir nos cursos de formação de educação especial, especialidades formativas para Fonoaudiologia e magistério, tanto em nível médio como em superior, assim como o ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme a legislação em vigor no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2002).

Para Fernandes (2011) a Libras é uma língua:

[...] de modalidade visual espacial que diferentemente das línguas orais auditivas, utilizam-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais e organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido as palavras ou, como se referem os surdos, os sinais. (FERNANDES, 2011, p. 82).

Fernandes (2011) explica que a Libras é considerada a língua materna da comunidade surda, porém, não é universal, sofre influência, modificações ou variações de acordo com a regionalidade e seu uso, o que significa que a cultura interfere nas representações de alguns sinais, porém, como uma língua possui sua própria estrutura gramatical e apresenta como as demais línguas níveis linguísticos, morfológico, semântico, sintático e fonológico o que a difere das demais línguas é

percepção viso espacial dos movimentos, o que torna possível a comunicação entre ouvintes e surdos.

Acrescentam-se as discussões elaboradas por Fernandes (2011), a responsabilidade das universidades em promover e garantir a formação aos professores em exercício e em formação a Libras, pois a língua simboliza elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem, ainda que exista a presença do profissional intérprete em sala de aula como mediador de comunicação.

Entende-se a partir das orientações dos dispositivos legais elencados anteriormente que é imprescindível que as IES executem seus projetos de formação inicial aos licenciandos de Química com base no que recomenda a legislação em vigor que norteia e assegura essa formação, o Art. 59 da LDBEN- 9394/96 (BRASIL, 1996) elenca as necessidades que deverão ser adequadas pelos sistemas de ensino para que possam ofertar a educação na perspectiva inclusiva. Acrescenta-se a Lei 10.436/2002 institui a Libras como forma de comunicação e expressão assegurando os direitos das pessoas com deficiência auditiva em seu Art. 1º (BRASIL, 2002, p,1).

Esses são aspectos significativos investigadas nesse estudo, pois se compreende que a efetivação da proposta de educação especial/inclusiva direcionada ao público alvo da educação especial, está contemplada na proposta de formação inicial aos licenciando de Química, visto que esses princípios legais que normatizam os direitos de formação segundo os dispositivos legais estão fundamentam os documentos institucionais que asseguram e promovem a formação inicial aos licenciandos de Química nas IES deste estudo.

Os estudantes com deficiência visual que também são público alvo da educação especial, conforme expressa a Portaria nº 2.678/2002 (BRASIL, 2002, p.1), do MEC aprova diretrizes e normas para as pessoas com deficiência visual no que se refere ao uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, destacando que o uso da grafia não substitui seus direitos expressos no sistema Braille, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2002).

Compreende-se, portanto, que tanto as pessoas com deficiência auditiva, como as visuais são sujeitos de direitos, para os quais as IES deverão assegurar na formação inicial todas as recomendações, visto que são elementos fundamentais

nesse processo de formação inicial dos licenciandos e, em particular dos licenciandos de Química, pois assim como Fernandes (2011), Camargo (2016) entendemos que as universidades são responsáveis em ofertar e garantir a formação aos futuros professores da educação básica sob as orientações dos dispositivos legais, aspectos essenciais para a constituição desse estudo.

Segundo a LBI (2015), Cap. IV: DO DIREITO À EDUCAÇÃO,

Art. 27. 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, p. 6).

Rodrigues (2014, p. 16) a partir da orientação legal quanto ao processo de educação dos alunos públicos alvo da educação especial/inclusiva faz a seguinte análise: “a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que as condições de deficiência”, no que se compreende que essa concepção no processo formação inicial propiciaria ao aluno maior atenção por parte do professor para o desenvolvimento de suas habilidades do que de suas limitações.

Compreende-se ainda, que esses instrumentos legais asseguram os direitos das pessoas com deficiência no acesso e permanência nos espaços educativos, visto que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação público-alvo da educação especial, têm também seus direitos proclamados nos documentos que compõem a PNEEEI BRASIL, 2008), que assegura:

Acesso ao ensino regular com participação nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica; nos transportes; imobiliários; nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

É importante destacar que o fato de ser garantido o acesso conforme o teor legal anteriormente descrito, isso não assegura a inclusão do aluno, pois somente a partir da efetivação do dispositivo legal através de ações afirmativas que garantem a

permanência do aluno (s) público alvo da educação especial/inclusiva no ambiente de sala de aula, com o desenvolvimento de sua aprendizagem, ampliação de suas habilidades a partir de competências adquiridas pelos conhecimentos internalizados promovidos pela interação professor e alunos, sendo que essa interação deve ser pautada no domínio de conhecimentos adquiridos pelo professor no período de sua formação, sendo estes, fundamentados nos princípios da educação inclusiva, conforme apontam as diretrizes para a formação.

Nesse aspecto a Resolução CNE/CP Nº 2, (BRASIL, 2015) em seu Art.1º, inciso § 2º, determinava que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 03).

A garantia desses direitos a educação das pessoas com deficiência, está, portanto, assegurada pela a Lei Brasileira de Inclusão– Lei Nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), que em seu Cap. IV – Do Direito a Educação, Art. 28 parágrafos III, institui que:

Projeto Pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 7).

Destarte, entende-se que nesse cenário de discussões sobre o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência é reconhecido que o processo de inclusão provoca mudanças na perspectiva sócio educacional, não somente para sujeitos com deficiência, mas também, para todos os participantes do contexto sócio educativo ao propiciar a participação da diversidade humana no tempo e no espaço do sistema escolar o que requer das instituições de ensino superior adequações que compreendem as pautas formativas com atualização de currículos e adequações dos demais instrumentos institucionais Projeto Político Institucional – PPI e Projeto Político de Curso –PPC fundamentados tanto com as políticas públicas que promovem a

formação inicial e continuada, quanto fundamentados a partir das literaturas resultantes de estudos e pesquisas da área que discutem e promovem o movimento da inclusão educacional com vistas a formação inicial foco dessa pesquisa e as condições do trabalho docente em suas várias dimensões, as condições de acesso e permanência dos estudantes no interior dessas instituições. Esses são aspectos prioritários que introduzem discussões acerca do processo de acessibilidade e inclusão educacional.

As mudanças identificadas e apontadas anteriormente são sugestivas de mudanças que se fazem necessárias na reelaboração de uma proposta de formação inicial aos licenciandos em Química pautada e fundamentada nos princípios da educação especial/inclusiva que promova no debate formativo a internalização de novos conhecimentos e saberes que lhes darão autonomia frente aos desafios do processo de ensino e aprendizagem a classe como um todo com a presença ou não de alunos com deficiência no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para o estudo adotou-se a pesquisa qualitativa que assim como Bogdan e Biklen (1994), compreendemos que é uma forma que o pesquisador utiliza para frequentar os locais em que ocorrem os fenômenos que compõem seu campo de estudos e possibilita que os dados constituídos possam ser retirados dos comportamentos naturais das pessoas. O que significa que esses dados são ricos em pormenores descritivos, relativos a locais, diálogos e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa comparativa optamos em fundamentar o estudo a partir do aporte teórico de Lakatos e Marconi (2003) que conceituam que o estudo comparativo além de buscar explicações dos fenômenos, permite que se faça análise dos dados concretos identificando elementos de características gerais, assim como permite identificar similitudes e explicar divergências a partir das comparações (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os dados foram constituídos no período de agosto de 2018 a dezembro do ano de 2019 com a colaboração de participantes de duas Universidades públicas distintas: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Unesp, na cidade de Bauru no estado de São Paulo, e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa, na cidade de Marabá no estado Pará. Os colaboradores participantes são coordenadores do curso, professores formadores que ministram disciplinas na área de educação especial e os acadêmicos do curso de licenciatura em Química.

Como instrumentos e técnicas para a constituição dos dados, foram aplicados questionários, roteiro de entrevistas e técnica de grupo focal e análise de documentos sobre os cursos de cada instituição. O tratamento de dados se deu através da elaboração de quadros nos quais foram agrupados os sujeitos participantes da pesquisa a partir de categoria de participação como: coordenadores de curso, professores formadores e acadêmicos. Na estruturação para análises dos dados foram sistematizados eixos temáticos a partir dos objetivos de pesquisa e conteúdos dos dados.

4.2. Tipo de Pesquisa

Gil (2008) explica que o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e as similaridades entre eles. Acrescenta ainda que sua ampla utilização nas ciências sociais se deve ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo.

Essas características dão sustentação ao objeto de estudo e ampliam as possibilidades de maior aproximação, diálogo e discussões com os elementos constitutivos na elaboração das análises para os resultados.

4.3. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Unifesspa, instituição federal, localizada no município de Marabá, no Estado do Pará e a outra da esfera estadual, Unesp, localizada no município de Bauru, no Estado de São Paulo. A escolha das duas instituições se deu em razão das mesmas atenderem requisitos de serem instituições públicas com o curso de licenciatura em Química e integraram a rede do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia–PROCAD, objetiva articular ações no âmbito da pesquisa e do ensino com a UNESP, UNIFESSPA e a UNICAMP, através do intercâmbio garantiu condições para o deslocamento da pesquisadora até a cidade de Bauru para a realização da pesquisa e participação em atividades acadêmicas.

4.3.1. Processo histórico da Unifesspa

O Campus universitário de Marabá, em 05 de junho de 2013, foi desmembrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), pela Lei Federal nº 12.824, nascendo desse desmembramento a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- Unifesspa, que tem como missão: “produzir, sistematizar e difundir conhecimentos filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico, ampliando a formação e as competências do ser humano na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e no avanço da qualidade de vida”, impulsionando dessa forma a universalização da educação. (UNIFESSPA, 2018, p. 33).

A Instituição está profundamente engajada na sociedade da região em que está inserida, tendo compromisso precípuo com o desenvolvimento regional e para fortalecer esse compromisso a Unifesspa têm como visão de futuro “Ser uma

universidade inclusiva e de excelência na produção e difusão de conhecimentos de caráter filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico”, sem perder de vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UNIFESSPA, 2018, p. 33).

Essas características são fundamentais para a Unifesspa firmar-se, cada vez mais, como uma instituição de excelência acadêmica no cenário amazônico, nacional e internacional, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com base nos valores do respeito à diversidade, da busca da autonomia e da afirmação da sua identidade.

A Unifesspa possui uma estrutura multicampi, pois se encontra presente em cinco municípios, tendo, além do Campus sede em Marabá, outros quatro campi nos municípios de: Rondon do Pará (Instituto de Ciências Sociais Aplicadas), São Félix do Xingu (Instituto de Estudos do Xingu), Santana do Araguaia (Instituto de Engenharias do Araguaia) e Xinguara (Instituto de Estudos do Trópico Úmido). (BRASIL, 2018, p. 37).

A Unifesspa em sua área de abrangência abarca mais trinta e oito (38) municípios que estão localizados na mesorregião do Sul e Sudeste paraense, apresentando ainda um forte impacto na região Norte do Tocantins, sul do estado do Maranhão e parte do norte do Mato grosso e tem contribuído para a formação de milhares de pessoas no ensino superior gratuito, o que favorece aos novos profissionais das diversas áreas, que possam fixar-se como profissionais qualificados nos diversos locais de suas origens, marco no desenvolvimento social e econômico nas mais diversas regiões, em destaque na região amazônica, em Marabá. (BRASIL, 2010, p. 9).

Nesse aspecto é importante destacar que a cidade de Marabá tem 106 anos (cento e seis) de emancipação política é considerada como cidade pólo no cenário regional e nacional de desenvolvimento da região Sul e Sudeste do Pará e vem apresentando um grande nível de desenvolvimento local ao longo desse processo histórico. Marabá possui um potencial econômico em expansão que é caracterizado pelos ciclos econômicos que ocorreram, como: o ciclo da borracha, da castanha do Pará, do diamante, do ouro, do setor madeireiro, da pecuária e, em destaque do pólo siderúrgico com a exploração do minério de ferro e a presença do setor terciário o que favorece uma grande densidade populacional marcada pela presença de tantas pessoas, de famílias que chegam na cidade em busca de melhorias para si e seus

familiares, movidos pelas “falsas” esperanças dos grandes projetos industriais, contribuindo dessa forma para uma rica diversidade cultural em contraste com as mazelas sociais, como o alto índice de violência urbana, desemprego, assistência à saúde e educação deficitária, resultantes desse ciclo migratório que segundo os dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico – IBGE (2018), Marabá têm uma população de 275.086 habitantes.

O desenvolvimento do polo industrial movido pela presença das siderúrgicas dá origem a novo cenário nos aspectos econômico e educacional, pois chega em Marabá um número expressivo de profissionais com formação em nível superior ou especialistas em diversas áreas para desenvolverem as atividades necessárias para o funcionamento da siderúrgica como um todo. Esses profissionais, em sua maioria, estavam sob responsabilidade ou vínculo empregatício da Companhia Vale do Rio Doce, empresa responsável pela execução das atividades siderúrgica em Marabá e em alguns municípios da região.

A presença da Companhia Vale do Rio Doce –CVRD, na região, contribuiu com uma parceria com a UFPA e juntas deram início a oferta dos cursos de Geologia, Engenharia de Minas e Meio Ambiente e Engenharia de Materiais e, além dos cursos de Agronomia e Sistemas de Informação, o que favoreceu à criação do curso de Licenciatura em Química, visto que havia um número expressivo de professores com formação em Química que já atuavam nos cursos ofertados, como: Bacharéis, Engenheiros, Industriais, licenciados que poderiam atuar como docentes no curso de química, contribuindo na formação de futuros professores para a docência no ensino fundamental e médio, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Essa oferta viria suprir a carência de profissionais graduados para atuarem nesses segmentos da educação básica (BRASIL, 2010, p 9).

Esse era o desafio, visto que a região Norte apresentava uma defasagem de professores nas diversas áreas de conhecimento, em destaque na área do ensino de Química, resultado de pouca acessibilidade ao ensino superior que foi fortemente marcado por ausência de políticas públicas que assegurassem esse acesso, conforme dados a seguir:

Segundo o Ministério da Educação há um grande número de cursos de química oferecidos pelas instituições de ensino superior no Brasil. A distribuição dos cursos de graduação em Química é heterogênea: a região

sudeste concentra 41% dos cursos e as regiões norte e centro-oeste representam, em conjunto, apenas 10% do total. (BRASIL, 2010, p. 04)

Em Marabá, há uma carência de professores licenciados em Química, fato que revela a necessidade de profissionais que possam suprir a demanda nos segmentos da educação básica, esse é um aspecto que ainda se verifica nas salas de aulas destacando assim, a relevância acadêmica e social do curso de Química ofertado pela Unifesspa e também por outras instituições de ensino superior face a esse contexto social. No entanto, ao longo desses 12 (doze) anos de oferta do curso foram formados vários docentes, mas em Marabá, ainda há uma carência de professores licenciados em Química, fato que revela a necessidade de profissionais que possam suprir a demanda nos segmentos da educação básica.

No ano de 2007 (dois mil e sete), foram ofertadas através do Processo Seletivo, 30 (trinta vagas) para o curso de Licenciatura em Química, constituindo a primeira turma de licenciados, que tinha como objetivo oferecer a formação aos profissionais que já atuavam como docente no ensino de Química sem, no entanto, possuírem a formação para exercerem a profissão e também, para possibilitar que grande parte dos profissionais, vindos de outros estados e regiões que trabalhavam nos projetos ligados ao setor minero-metalúrgicos, que tinham a faixa etária entre 18 a 35 anos pudessem ter acesso ao ensino superior o que ocasionou a oferta da primeira turma em horário noturno.

O curso de Licenciatura em Química, vinculado à Faculdade de Química do Instituto de Ciências Exatas da Unifesspa, teve seu Projeto Político do Curso – PPC, organizado para atender as normas estabelecidas na LDBEN-9.394/1996, e nas resoluções CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, conforme a seguir:

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do Campus Universitário de Marabá³ foi elaborado de modo a atender a legislação educacional, entre elas destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (LDB), as resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior) CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação plena, de formação de Professores da Educação

³O texto se refere ao Projeto Político do Curso de Licenciatura em Química do Campus da Universidade Federal do Pará, visto que a turma participante da pesquisa, turma do ano de 2017, está vinculada e sob formação das diretrizes desse PPC, motivo pelo qual usamos a identificação da instituição como UFPA e não Unifesspa.

Básica em nível superior), e a resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, e em consonância com princípios defendidos pela UFPA ao ser fruto de reflexões coletivas que iniciaram ainda por docentes que lecionavam em outros cursos de graduação do Campus de Marabá. Com o ingresso de novos docentes para composição do quadro efetivo do curso de Química e após 2 anos implementação do curso de licenciatura em Marabá sentiu-se a necessidade de iniciar um processo de discussão e reelaboração do projeto pedagógico tendo em vistas concretizar as orientações presentes no Regulamento de Graduação, bem como aproximá-lo da realidade educacional vivenciada em Marabá (UFPA, 2010, p.4).

Após sua aprovação em reunião extraordinária do Conselho do Campus Universitário de Marabá, realizada em 02 de Dezembro de 2009, o Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Química foi apresentado em diversos espaços de discussões acadêmicas, como: I Seminário de Ensino de Graduação do Campus Universitário de Marabá, cujo o tema do evento foi: “Avaliação, Reelaboração e Implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação”, momento no qual foram realizadas discussões acerca do perfil que se desejava para os cursos, assim como, as ações que articulassem o ensino, a pesquisa e extensão, as articulações entre integração teórico-prática, política de inclusão, estágios e sistemas de avaliação. Essas atividades acadêmicas e pedagógicas no início do curso eram de responsabilidade dos professores vinculados a outras Faculdades do Campus. O curso integra a Faculdade de Química e conta em seu quadro efetivo com professores com pós-graduação em diferentes áreas da Química, o que enriquece as atividades de ensino, pesquisa e extensão e favorece o desenvolvimento da Química na região. (UFPA, 2010, p. 04).

Destaca-se que o curso tem seu período de formação com duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 06 (seis) anos; com carga horária: 3.178 (três mil, cento e setenta e oito) horas (UFPA, 2010, p. 10).

4.3.2. Processo histórico da Unesp

A Unesp é um dos maiores e mais importante centro universitário brasileiro é também uma das três universidades públicas mantidas pelo governo do Estado de São Paulo, ao lado da Universidade de São Paulo-USP e da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp que se destacam pela atuação no ensino, na pesquisa e na extensão de serviços à comunidade. Foi criada em 1976 a partir de Institutos de Ensino Superior Isolados e hoje possui trinta e quatro unidades, situadas em vinte e

quatro cidades, das quais vinte e duas são interiorizadas em municípios da região, uma no litoral paulista, em São Vicente e uma na capital.

A Unesp cumpre sua missão exercendo o papel social por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão, a partir de princípios éticos, críticos e humanísticos, promovendo a formação profissional voltada para a inovação tecnológica, o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, com equidade social, os direitos humanos e participação democrática visando a qualidade de vida e a superação das desigualdades para o exercício da cidadania.

Ocupa lugar de destaque na educação superior e tem como visão de futuro ser referência no cenário nacional e internacional, tornando-se uma Universidade pública multicâmpus, ofertando em nível de excelência o ensino, pesquisa e extensão com condições favoráveis a formar profissionais e pesquisadores éticos, capazes de promover à democracia, a cidadania, a justiça social, a ética ambiental, fortalecendo o letramento científico como forma de divulgação, valorização e utilização da ciência como um bem público (UNESP, 2017).

Quanto ao ensino, possui um quadro funcional com mais de três mil e setecentos professores, que representa uma sólida formação aos acadêmicos que a partir do processo de vestibular podem ingressar em uma dos cento e trinta e seis opções de cursos na graduação. Esse acesso representa por ano, cinco mil e seiscentos profissionais no mercado de trabalho. Através dos programas especiais de treinamentos e nas vivências extracurriculares cerca de trinta e oito mil acadêmicos da graduação podem, por exemplo, participar desses programas, ampliando ainda a participação dos acadêmicos em empresas Júniores com prestação de serviços em consultoria, assessoria, elaboração de projetos e pesquisas de opinião.

Em sua trajetória, houve organizações alternativas para gerir as questões acadêmicas e administrativas, como os Institutos Isolados, criados com a finalidade de formação profissional, como foi o caso da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, fundada em 1923 e incorporada ao patrimônio estadual em 1956, considerada uma das mais antigas escolas. Além dessas, outras duas também foram fundadas, sendo a Faculdade de Ciências Agrárias e veterinárias de Jaboticabal e a de Engenharia de Guaratinguetá e a Medicina de Botucatu.

A Secretaria de Educação e a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo-CESEP tinham como finalidade gerir a administração das escolas, e

receberam várias críticas em função das diversas atividades que exerciam, principalmente, por que estavam sob sua responsabilidade todas as questões relacionadas ao ensino, desde a educação primária ao ensino superior, sendo que essas críticas eram registadas no Conselho Estadual de Educação para serem analisadas para tomada de decisão em busca de soluções e melhorias. Paralelo a essa situação os Institutos Isolados buscavam autonomia adoção de uma política que os aproximasse e desse a eles uma identidade própria. As discussões giraram em torno da integração desses Institutos Isolados, organizados em uma Federação ou em uma Universidade, sendo que a da universidade foi a que contou com a aprovação.

Em 1976 a partir de um acordo firmado entre o governador Paulo Egydio Martins e o Secretário de Educação, houve uma mudança na qual as escolas saem da direção do CESEP, adquirem autonomia e assumem sua direção, em forma de universidade. Nesse contexto e em conformidade da Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, nasce a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e recebe esse nome em homenagem ao governador. A Unesp passa a incorporar os Institutos Isolados e inicialmente sua sede ficaria em Ilha Solteira, local onde foi criado uma Faculdade de engenharia.

A Unesp teve seu Estatuto aprovado no ano de 1977 e de acordo com este, era constituída por 14 campus, sendo que sua sede ficaria na cidade de São Paulo até que as condições necessárias fossem organizadas em Ilha Solteira para o funcionamento da Reitoria que teve como o primeiro Reitor o professor Luiz Ferreira Martins que coordenou o CESEP até aquele momento.

Entre os anos de 1980 a 1990 a Unesp buscou através de uma luta por Democratização e expansão reestruturar e construir a formação de uma identidade que superasse a imagem de fragmentação, o que a aproximou, cada vez mais com o interior paulista que através de suas comunidades apresentavam insistentes solicitações na incorporação de novos espaços, como o caso de Bauru (1987), do IMESPP (1989).

A criação do curso de Licenciatura em Química era uma aspiração do Departamento de Química (DQ), evento que caracterizou um marco no DQ com uma luta que teve início em meado do ano de 1989. O curso de Licenciatura Plena em Química foi criado através da Resolução Unesp nº 32, de 01 de junho de dois mil e um (01/06/2001), assinada pelo Reitor Prof. Dr. José Carlos Souza Trindade.

É importante destacar que a modalidade de licenciatura tem duração mínima de 4,5 anos e máxima de 6,5 anos com foco na formação de professores, o currículo é composto por disciplinas obrigatórias e optativas, totalizando 3375 horas de formação (UNESP, 2015, p.15).

4.4 Participantes da Pesquisa

4.4.1 Descrição dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Química das universidades Unifesspa e Unesp, os professores que ministraram disciplinas da área da educação especial e educação inclusiva e os acadêmicos das duas instituições, das turmas de Licenciatura em Química, cujo ano de ingresso de 2017. O critério de seleção das turmas ocorreu em função de ambas já terem cursado disciplina área de educação especial/educação inclusiva. Os acadêmicos participantes totalizaram 11 (onze) sendo 06 (seis) da Unifesspa que cursaram Língua Brasileira de Sinais e 05 (cinco) acadêmicos da Unesp que haviam cursado a disciplina de Libras, educação especial e inclusão.

A pesquisa foi apresentada a todos os participantes em momentos diferenciados e lhes foi entregue a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que, espontaneamente, assinassem e consentissem o uso das informações sob os critérios éticos que lhes foram apresentados.

Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para evitar qualquer forma de identificação, mantendo dessa forma o sigilo de suas identidades, conforme as informações ilustradas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Coordenadores e Professores Participantes da pesquisa

DOCENTES PARTICIPANTES	NOME FICTÍCIO
Coordenador do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Prof. Jonas
Coordenador do curso de Licenciatura em Química na Unesp	Prof. Cândido

Professor que ministra Libras na Licenciatura em Química na Unifesspa	Prof. Tales
---	-------------

Fonte: Sistematização da Pesquisadora (2020).

Quadro 2 - Acadêmicos participantes da pesquisa

ACADÊMICOS PARTICIPANTES	NOME FICTÍCIO
Acadêmico 1 do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Aguida
Acadêmico 2 do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Leticia
Acadêmico 3 do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Kátia
Acadêmico 4 do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Marta
Acadêmico 5 do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Luiz
Acadêmico 6 do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa	Lucas
Acadêmico 1 do Curso de licenciatura em Química da Unesp	Cris
Acadêmico 2 do curso de Licenciatura em Química da Unesp	Jane
Acadêmico 3 do curso de Licenciatura em Química da Unesp	Irys
Acadêmico 4 do curso de Licenciatura em Química da Unesp	Guido
Acadêmico 5 do curso de Licenciatura em Química da Unesp	José

Fonte: Sistematização da Pesquisadora (2020)

Os Coordenadores são professores que atuam no curso de Licenciatura em Química, nas duas instituições: Unifesspa e Unesp. Assim como os Professores selecionados como participantes foram 02 (dois), tendo como critério de inclusão, aquele que tivesse ministrado disciplina na área da educação especial e inclusão. Os dados apresentados são referentes ao professor Tales visto que apenas este foi localizado em uma das instituições, pois a segunda professora Yasmin não foi localizada por não ter vínculo com uma das universidades, teria apenas sido contratada para ministrar a disciplina de Libras, Educação Especial e Inclusão, na

modalidade EAD –Educação a Distância, com 30 (trinta) horas de carga horária. Informações cedidas tanto pelo coordenador do curso, quanto pelos acadêmicos.

a) Perfil dos Coordenadores de curso

Para a construção do perfil dos coordenadores de curso, bem como os dados pessoais e a formação acadêmica tanto da Unifesspa, quanto da Unesp, foi aplicado um questionário para obtermos as informações aos dados aqui apontados.

Os dados do perfil do professor Jonas que representa uma das IES, não serão apresentadas neste estudo, pois o professor não realizou a devolutiva do questionário à pesquisadora, tendo participado de um momento de entrevista.

O Professor Cândido, apresenta-se na faixa etária entre 41 a 50 anos. Quanto à formação acadêmica, o professor cursou Bacharelado em Química com atribuições tecnológicas, na Universidade de São Paulo/USP, no Instituto de Química de São Carlos no período de 2000 a 2003 e Licenciatura em Química na UNESP – Instituto de Química de Araraquara no período de 2005 a 2008. Cursou o doutoramento na Unesp - Universidade Paulista “Júlio de Mesquita filho”, no Instituto de Química de Araraquara, no período de 2004 a 2009. Na ausência de uma resposta em relação ao período de formação em mestrado, o professor Cândido informou em diálogo com a pesquisadora, que após ter cursado 18 meses migrou do mestrado para o curso de doutorado. Informou ainda, não ter participado de cursos com temáticas na área de educação especial/inclusiva ao longo de sua trajetória de formação. O professor tem 10 (dez) anos de experiência na educação superior, dos quais 7 (sete) na UNESP – Faculdade de Ciências, campus Bauru. E deste, há 3 (três) anos, atua como coordenador do curso de Licenciatura em Química e ainda teve experiência na gestão, com 2 (dois) anos como vice coordenador do mesmo curso.

b) Perfil dos Professores Participantes

Tales encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Cursou na graduação Licenciatura em Matemática, na universidade Vale do Acaraú, no período de 2005 a 2008. Fez o curso de Licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo cursado de 2008 a 2012 e o curso e Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará, UEPA, no período de 2014 a 2017. É especialista em Educação Especial e Inclusão, na UNINTER, Centro Universitário Internacional,

no período de 2012 a 2013. cursou mestrado em Educação em Ciências e Matemática, linha de pesquisa Linguagem, na área de Educação Matemática Inclusiva na Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2014 a 2015 e cursou doutorado na mesma universidade no período de 2016 a 2019 na mesma área e linha de pesquisa. Atua na educação, há 17 (dezessete) anos. Possui experiências com alunos público-alvo da educação especial nos mais diferentes perfis: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência em altas habilidades/superdotação.

Yasmin: não foi possível o contato com a professora Yasmin, ministrante da disciplina de Libras, educação especial/inclusiva, pois a mesma não tinha vínculo efetivo com a Unesp, foi contratada para realizar o trabalho docente, motivo pelo qual não há identificação de seu nome no quadro de coordenadores e professores participantes.

c) Perfil dos Acadêmicos da Unifesspa

Apresentaremos a seguir o perfil dos 06 (seis) acadêmicos que representam a Unifesspa, conforme a seguir:

Aguidá: apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2020 e informou que optou em cursar Química, pois ao estudar no Ensino Médio a matéria a despertou e teve grande interesse e é uma disciplina que ela gosta.

Leticia: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2020. Optou pelo curso de Química porque gostou no Ensino Médio e foi a que passou.

Kátia: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2020. Optou pelo curso de Química porque a Química é uma disciplina muito importante no Ensino Médio e quero ser igual aos meus professores.

Marta: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2020. Informa que fez um curso Técnico na área da Química e seus colegas a incentivaram muito, além de perceber a paixão pela sua área de um discente do curso.

Luiz: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2020. Informou que a opção pelo curso de Química foi pelo fato de ter alcançado notas altas no Ensino Médio, adquirindo assim interesse pessoal.

Lucas: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2020. Optou pelo curso de Química pela admiração das práticas e pelo bom gosto de aprender sobre Ciências da Natureza, principalmente Química.

d) Acadêmicos da Unesp

Cris: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2021. Informou que a opção pelo curso de Química foi pelo fato de ter tido professores muito bons e com muita didática que serviram de inspiração.

Jane: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2021. Informou que a opção pelo curso de Química sempre gostou muito de Ciências em geral e quando começou a fazer as aulas de licenciatura se identificou com a área.

Irys: Apresenta-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Ingressou no curso de licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2021. Informou que escolheu o curso de Química por perceber que tinha aptidão e interesse profundo em Ciências. A licenciatura em Química contemplava em horário por ser noturna e lhe possibilitava trabalhar de dia, mas a paixão pela educação aconteceu no primeiro Estágio em escola.

Guido: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2021. Informou que a opção pelo curso de Química foi pelo fato de ter afinidade com o curso e a profissão.

José: Apresenta-se na faixa etária entre 20 a 30 anos. Ingressou no curso de Licenciatura em Química no ano de 2017 com previsão de conclusão no ano de 2021. Informou que a opção pelo curso de Química foi porque desde o Ensino Médio gostava de ensinar os amigos sobre as matérias que eles tinham dificuldades e também para ter uma opção de trabalho caso não encontre um emprego na indústria.

4.5 Critério de inclusão e de exclusão

Os critérios de inclusão e exclusão das universidades participantes do estudo, assim como dos sujeitos participantes da pesquisa, foram estipulados com base em aspectos contextuais importantes de redes de parcerias entre as instituições vinculadas às iniciativas do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática/PPGECM: a participação da Unifesspa, da Unesp e da Unicamp no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, através do edital número 21/2018⁴. Essa cooperação possibilitou o intercâmbio acadêmico e a participação nos ambientes internos das instituições, como: os grupos de pesquisas, disciplinas ofertadas, seminários e outros eventos acadêmicos que estivessem ocorrendo na Unesp.

A pesquisa envolveu participantes da Unifesspa, instituição na qual a pesquisadora é acadêmica do curso de mestrado do PPGECM, turma do ano de 2018, que em sua pesquisa, busca analisar O perfil formativo de professores de licenciatura em Química na perspectiva da educação inclusiva, na visão de formadores e licenciandos, na turma de ingresso 2017. Inicialmente propunha-se realizar o estudo apenas na Unifesspa, com as oportunidades do intercâmbio do programa do Procad, ampliaram-se outras possibilidades o que reuniu condições de realizar o estudo comparativo entre as universidades públicas localizadas em Marabá-PA e Bauru-SP. Assim foi apresentado uma proposta de trabalho de intercâmbio da pesquisadora na Unesp de Bauru para as atividades da pesquisa e de outros eventos acadêmicos como: participar do Grupo de estudos e pesquisas em Ciências, cursar disciplinas, como: análise do discurso e do discurso de ciências e Docência para o Ensino Superior em Ciências na área de ciências da natureza: abordagem de ensino, e outras atividades. Em função do tempo que foi avaliado como insuficiente para ser trabalhado todos os aspectos que a pesquisa envolve e necessita, não foi possível envolver a Unicamp no estudo. Tendo sido este o critério de exclusão da mesma.

⁴ PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA-PROCAD, objetiva articular ações no âmbito da pesquisa e do ensino com a UNESP, UNIFESSPA e a UNICAMP visando estimular os processos formativos que integram os respectivos programas de pós-graduação e graduação e estreitar as relações entre pesquisa e ensino na área. Projeto aprovado no edital 21/2018 da Capes, Processo: 88881.200511/2018-01.

4.6 Etapas da pesquisa

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, parte integrante da pesquisa, composta por leitura e análise de livros, periódicos, dissertações e teses do banco de dados da CAPES para mapear o objeto de estudo dessa pesquisa. Após essa etapa buscou-se a identificação dos documentos oficiais e institucionais para leitura e análises sobre a formação inicial de professor, como as Leis que regulamentam a proposta de formação de professores no que concerne a inclusão: LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- Resolução CNE/CP Nº 02/2015. A Lei Nº 13.146 de 2015 LBI- Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o Projeto Desenvolvimento Institucional - PDI, os Projetos Políticos do Curso de Licenciatura em Química-PPC, a Matriz Curricular e as Ementas respectivas as disciplinas da área e educação especial e/ ou educação inclusiva. Assim, com esse embasamento inicial, foram planejadas e desenvolvidas as seguintes etapas da pesquisa:

Etapa 1: Procedimentos éticos na pesquisa e construção de instrumentos, nos quais sistematizou-se ofícios e termos de consentimentos livre e esclarecidos para apresentação aos participantes do estudo e posterior, autorização de participação. Com o aceite dos participantes, nesta primeira etapa foram construídos os instrumentos de pesquisa: questionários, roteiros de entrevistas e questões disparadoras de grupo focal.

Etapa 2: Caracterização das instituições e políticas de formação inicial de professores. Foi realizado um levantamento dos documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades, projetos pedagógicos dos cursos, com leitura e análise destes e das disciplinas que compõem o currículo de formação inicial de cada um dos cursos de licenciatura em Química das IES destacando os aspectos centrais que estavam direcionados ao estudo.

Etapa 3: Caracterização dos colaboradores da pesquisa e percepções acerca da transversalidade da educação especial no processo de formação inicial.

Foram contactados os coordenadores dos cursos, o professor da disciplina de Libras, que é uma disciplina específicas na área de educação especial e, posteriormente, os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Química nas duas universidades, das turmas de ingresso 2017.

Com os coordenadores dos cursos de Licenciatura de Química, buscou-se aplicar um questionário de perfil e atuação no referido curso da Unifesspa/Marabá e Unesp/Bauru, porém, não houve devolutiva do questionário pelo coordenador do curso da Unifesspa. Destaca-se que o uso desse instrumento na constituição de dados obedeceu a critérios como: 1) um conhecimento do assunto e da temática investigados; 2) um cuidado na seleção das questões; 3) uma limitação em extensão e finalidade; 3) uma apresentação estética facilitadora de seu manuseio/acesso (layout apropriado); 8) o fornecimento de dinamicidade em termos da sua utilização (MUZACATO, 2018, p. 74), esses procedimentos foram realizados nas duas IES em um encontro presencial destinado para esse fim e, após a apresentação foram entregues os formulários para posterior devolução.

A entrevista com os coordenadores e com o professor foi selecionada como técnica para a constituição de dados, pois para Lakatos e Marconi (2010) possibilita o encontro profissional entre pessoas, momento no qual uma delas fornece informações sobre determinado assunto e, é também uma técnica utilizada em investigação social que pode ajudar no diagnóstico de problemas sociais a partir dos resultados de seus dados. Utilizamos o tipo de entrevista focalizada na qual o entrevistador organiza previamente um roteiro, no entanto, o mesmo goza de flexibilidade com as questões, tendo liberdade de fazer outros questionamentos que quiser ou achar conveniente. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 180). Destaca-se que assim como a utilização do instrumento anterior, para a realização da entrevista houve uma apresentação da pesquisa o agendamento de uma data com os coordenadores e com o professor Tales e, no momento anterior desta, a pesquisadora apresentou aos entrevistados as questões norteadoras.

Lakatos e Marconi (2010) destacam que a entrevista é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais. Destacam ainda que Selltiz (1965, p. 295) a partir do conteúdo aponta seis objetivos para a realização dessa técnica: a) averiguação de " fatos"; b) determinação das opiniões sobre os "fatos"; c) determinação de sentimentos; d) descoberta de plano de ação; e) conduta atual ou do passado e, f) motivos conscientes para opiniões. Dentre esses, elegemos dois que mais se aproximam do que almejamos alcançar a partir da técnica empregada, que são: b) determinação das opiniões sobre os "fatos", que busca conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam e o d)

descoberta de plano de ação que procura descobrir, por meio de definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 179).

No dia 20 de setembro de 2019 realizou-se a aplicação de um questionário para traçar o perfil dos licenciandos do curso de Licenciatura em Química da Unesp. No dia 30 de setembro de 2019 realizou-se também a aplicação com os acadêmicos da Unifesspa. A entrevista com o professor Tales que ministrou disciplina da área de educação especial e educação inclusiva da Unifesspa ocorreu no dia 29 de outubro de 2019.

Etapa 4: Sistematização das percepções e avaliações dos acadêmicos em seu processo de formação inicial e o lugar da educação especial

No mês de setembro, dia 20/09/2019, após a aplicação do questionário, realizou-se um grupo focal com um roteiro de questões disparadoras com o grupo de acadêmicos participantes da Unesp e no dia 30 de setembro com o grupo de acadêmicos da Unifesspa.

O Grupo focal, constitui-se uma importante técnica que permitiu o acesso as informações de uma realidade compartilhada por um grupo de pessoas com diferentes perspectivas, o que faz com que revelem fatos ou situações experimentados naquela convivência, o que os tornam mais realísticos em suas memórias, enriquecendo assim, suas falas e os aspectos que favorecem a pesquisa, pois através do grupo focal buscamos nos aproximar o máximo possível dos aspectos e características coletivas e individuais do que está sendo pesquisado, conforme orienta Gatti (2012).

Para a realização dessa técnica houve uma reunião preliminar com os licenciandos participantes, nas duas IES, momento no qual a pesquisadora lhes apresentou toda a dinâmica que seria aplicada no decorrer da atividade técnica do grupo focal discorrendo sobre: as questões disparadoras direcionadas aos aspectos didáticos, ao currículo e a relação de ensino e aprendizagem com uma percepção de práticas docentes futuras que iriam orientar o diálogo entre o grupo, a participação espontânea e o compromisso ético em resguardar a identidade dos participantes.

A participação dos licenciandos das duas IES foi excelente, pois estes realizaram análises e reflexões proveitosas em torno do processo formativo visualizando as lacunas em relação à proposta de educação especial/inclusiva ofertada.

4.7 Procedimentos para análise

Os dados constituídos a partir dos instrumentos e das técnicas foram submetidos ao método de análise em diálogo constante com as teorias que fundamentam a pesquisa e serão sistematizados em eixos temáticos a partir das informações e dos elementos que versarem sobre as questões referentes a educação inclusiva, como: a (s) disciplina (s) ofertadas, os conteúdos, as metodologias de ensino estabelecendo diálogo com as questões relevantes na formação de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva, foco desta pesquisa.

A análise dos dados foi realizada a partir de eixos temáticos que foram elaborados a partir da leitura e análise dos documentos oficiais e institucionais, assim como dos instrumentos aplicados para obtenção desses dados tendo como parâmetro o objetivo do estudo, conforme a seguir:

1. Princípios e concepções da educação inclusiva na instituição e em seus cursos.
2. Perfil, atuação e concepções dos professores formadores e a educação especial/inclusiva.
3. Currículo dos cursos de Química e prática formativa nas temáticas de educação especial/inclusiva.
4. Expectativas e avaliação dos licenciandos quanto suas aprendizagens a partir das atividades curriculares ofertadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Química.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram organizados e analisados com base em quatro eixos temáticos com o objetivo central de analisar a formação inicial em Licenciatura em Química quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em duas universidades públicas, sendo uma de esfera pública federal e a outra pública estadual, comparando a trajetória formativa dessas duas universidades públicas no curso de licenciatura em Química.

5.1 Princípios e concepções da educação inclusiva nas instituições e em seus cursos.

Para identificarmos os aspectos centrais deste eixo destacamos dois instrumentos institucionais, o PDI e o PPC do curso de Licenciatura em Química das duas IES, trechos que apresentam características formativas e sinalizam para a efetivação desses princípios e concepções da educação inclusiva nas instituições e, em seus cursos, na proposta de formação do curso de Licenciatura em Química.

A análise nos permitiu identificar no PDI aspectos que classificamos como primordiais na composição do perfil formativo dos licenciandos em relação à estruturação e efetivação das políticas para o ensino de graduação aos licenciandos de química da Unifesspa, no item que se refere ao Currículo quando o texto aponta que Currículo: incentivo à flexibilidade, atualização constante e interdisciplinaridade, descrevendo as seguintes características:

Cada curso de graduação, promove, por meio do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), uma permanente atualização curricular do curso oferecido, realizando adequações segundo as necessidades da sociedade contemporânea, além de promover a integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo do curso, concorrendo, assim, para a consolidação do perfil profissional do egresso. (UNIFESSPA, 2014, p. 52).

Percebe-se que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) se configura como um espaço de autonomia o que representa para o curso de graduação, em destaque o de Licenciatura em Química um espaço ímpar de re (construção), de debates e de adequações como o próprio texto aponta acerca do modelo de currículo ora aplicado. O teor do documento direciona para uma análise criteriosa em vários aspectos

referentes ao currículo, dentre estes, corresponde-se à proposta de formação de professores para atender as necessidades educacionais frente à demanda galopante de mudanças tecnológicas e socioeducacionais, como a proposta de educação inclusiva, porém, não remete ao público alvo da educação especial, apenas apresenta indicadores que poderão tornar possível essas discussões acerca das possibilidades de mudanças na proposta curricular que venham permitir o acesso das pessoas com deficiência na educação básica.

Percebe-se ainda que o Núcleo docente estruturante - NDE se constitui como um espaço inovador no sentido de criar essa abertura através do diálogo e de múltiplos olhares para aproximar o currículo da realidade social na qual a escola (como instituição formadora) está inserida, desmistificando assim, a rigidez que o envolve.

Essa flexibilização aponta para uma mudança radical no processo de formação dos licenciandos, uma vez que as adequações serão realizadas para atender as necessidades no processo de formação do licenciando, alicerçando-o para desenvolver sua prática em um contexto múltiplo, heterogêneo no qual a diversidade se faz presente com suas potencialidades, mas também com lacunas que necessitam da mediação desse professor para desenvolver outras habilidades em seus alunos, principalmente naqueles que apresentarem qualquer tipo de deficiência.

A partir do contexto e das discussões em torno do currículo, concebe-se que este é um instrumento que compõem as políticas públicas direcionadas à educação, e sua elaboração pode ser executado como “divisor de águas”, pois há em seus componentes um grau de intencionalidade para a formação de um determinado perfil de homem e de sociedade, conforme destacamos anteriormente, e este, se materializa no PPC, na Matriz Curricular a partir das disciplinas, dos conteúdos e demais aspectos que envolvem sua aplicabilidade, materializando os objetivos e metas traçados para alicerçar a formação dos licenciandos no processo de formação.

Nesse contexto Oliveira (2012) postula que o currículo é uma criação dos sujeitos envolvidos com a prática cotidiana de:

Diálogos entre conhecimentos formais fundamentados em diversas teorias que permeiam diferentes tempos e circunstâncias na vida dos sujeitos, e enriquecido por outros conhecimentos advindos das relações dos sujeitos praticantes no decorrer dos processos, destaca que o Currículo cria possibilidades para a ascensão e emancipação social (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Destarte, entende-se que para sua execução é necessário o planejamento que é momento em que os pares a partir de sua formação, das concepções e fundamentações que construíram e elaboraram ao longo de suas vivências e seus percursos formativos, definem os recursos didáticos pedagógicos que irão possibilitar a atividade docente e materializar a aprendizagem e ainda, a construção da identidade social desse sujeito da aprendizagem, portanto, o currículo é vivo, dinâmico e deve ser sinônimo da diversidade cultural. Logo, não é neutro! O que nos permite afirmar que o currículo pode ser potencializador para mudanças de concepções e efetivação das políticas públicas de inclusão educacional, promovendo de fato a ascensão e a emancipação social e a democratização do saber dos sujeitos da aprendizagem independentemente de suas condições físicas, emocionais, intelectuais e culturais. Um currículo que atenda as necessidades básicas de formação educacional inclusiva para uma sociedade da diversidade.

Ao analisarmos o PDI da Unesp de Bauru que teve sua aprovação no ano de 2016 foi possível identificarmos alguns aspectos que são relevantes nesse contexto de formação dos licenciandos em Química, pois a Universidade tem à disposição um documento que orientará a elaboração de planos estratégicos locais a partir do Plano de Desenvolvimento das Unidades - PDU, é parte integrante do PDI e se constitui como um plano para visualizar as oportunidades e mapear os desafios, tanto internos, quanto os regionais, ou seja, na região de abrangência da Unesp e planejar ações específicas das unidades universitárias, em consonância com a missão e visão de futuro da instituição.

O PDI/Unesp aponta 15 (quinze) itens como desafios estratégicos que tornarão possível a realização do que foi planejado, dos quais, destacaremos 03 (três) por aproximação do perfil do professor de licenciatura em Química. Vale ressaltar que o texto também não está direcionado a ações concretas ao público-alvo da educação especial, porém como frisado anteriormente apresenta indicadores que tornam possível essa ação a partir dos conhecimentos internalizados pelo professor no processo de formação, a saber:

[...]1. Transversalidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão com vistas na articulação dos saberes acadêmicos e científicos.10. Aprimoramento e consolidação das políticas afirmativas de inclusão com o oferecimento de formação acadêmica de excelente qualidade e a valorização da geração de conhecimento.13. Averiguação permanente das metas

acadêmicas e científicas e aperfeiçoamento contínuo das estruturas acadêmico-administrativas da Unesp, considerando a complexa e dinâmica sociedade globalizada e os cenários acadêmicos, científicos e sociais em constantes mutações. (UNESP, 2016, p.13)

Quanto ao primeiro desafio estratégico compreende-se que há um nível de intencionalidade de aproximar e de promover mudanças não só de concepções, mais de formação para uma prática articulada com as dimensões que a transversalidade permite, isto é: articular o diálogo entre diferentes áreas do saber a partir de temáticas que abordem ou produzem um novo conhecimento, transparecendo o compromisso com a formação dos licenciandos quando a Unesp busca fundamentar essa formação a partir dos dispositivos legais, o que pressupõem, uma abertura para a educação especial/inclusiva, visto que a transversalidade é um dos itens de destaque no PNEEEI (2008), pois o documento que compõem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que o:

Acesso ao ensino regular com participação nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica; nos transportes; imobiliários; nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

É importante destacar que o fato de ser garantido o acesso conforme o teor legal anteriormente descrito, isto não assegura a inclusão do aluno, pois somente a partir da efetivação do dispositivo legal através de ações afirmativas que garantem a permanência dos alunos e em destaque do aluno(s) público-alvo da educação especial/inclusiva no ambiente de sala de aula, com o desenvolvimento de suas aprendizagens, ampliação de suas habilidades a partir de competências adquiridas pelos conhecimentos internalizados promovidos pela interação professor e alunos, sendo que essa interação deve ser pautada no domínio dos saberes adquiridos pelo professor no período de sua formação, sendo estes, fundamentados nos princípios da educação inclusiva, conforme apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) para a formação dos professores, o que se configura como uma das etapas do processo de inclusão educacional e, nos permite analisar que a criação das leis, a

organização dos instrumentos institucionais sob a orientação dos princípios legais nas duas instituições não significa a promoção da equidade social e nem a inclusão. É um aspecto necessário que promove a incorporação de novas tomadas de decisões, visto que somente os preceitos legais também não promovem a educação de inclusiva.

Entende-se assim como Mól (2019) que a tomada de decisões deve ser originada a partir da equipe pedagógica com ações afirmativas que envolvam conteúdos acerca da educação especial/inclusiva com o objetivo de promover a aprendizagem no ambiente de sala de aula, no ensino de Ciências, em destaque a Química, pois se acredita que o desenvolvimento dos alunos com deficiência pode se tornar uma realidade, por acreditarmos que a aula de Ciências/Química se constitui como um espaço pedagógico intencionalmente planejado com o compromisso de formar cidadãos críticos.

Do exposto, é possível que se compreenda que há um aprimoramento das políticas afirmativas de inclusão no que se refere à formação acadêmica, assim como a busca pela qualidade do ensino e a valorização do conhecimento, conforme o item 10 dos desafios estratégicos que trata do aprimoramento e consolidação das políticas afirmativas de inclusão.

Compreende-se ainda que se há de fato a consolidação das ações prevista no item 13 que trata da Averiguação permanente das metas acadêmicas e científicas e aperfeiçoamento contínuo das estruturas acadêmico-administrativas da Unesp, promove e assegura uma formação sólida aos licenciandos de Química alicerçada nos princípios inclusivos, análise com base nos documentos institucionais visto que, no texto a IES prima pela transversalidade, pela averiguação permanente das ações acadêmico-científicas o que nos permite identificar as mudanças necessárias no contexto de formação a partir da leitura do movimento que se constitui no interior da instituição e da dinâmica no cenário acadêmico, sem perder de vista o contexto social, um convite ao debate, a reflexão e promoção de ações que promovam essas mudanças que deverão ser materializadas no contexto das práticas formativas e que se fazem mais urgentes na esfera acadêmico-administrativas, ainda que seja um movimento complexo no sentido da dinâmica social da diversidade e dos desafios que se originam no contexto acadêmico ou no entorno quando se lança um desafio de um processo de inclusão educacional.

Quanto à análise dos PPC dos cursos de Licenciatura em Química das duas IES, o PPC do curso de Licenciatura em Química/Unifesspa foi aprovado no ano de 2010, aspecto que desperta atenção, pois o mesmo já tem 10 (dez) anos de vigência, o que significa que após a criação da Unifesspa no ano 2013 houve um movimento acadêmico-técnico-administrativo que discutiu e implantou o PDI para uma vigência de 2014 a 2019 conforme descrito anteriormente. No entanto, o que se percebe é que não houve o mesmo movimento de mudanças para a uma nova organização e efetivação do PPC do curso de Licenciatura em Química.

Quanto ao objetivo do Curso Licenciatura em Química da Unifesspa, o PPC aponta o seguinte texto:

Formar educadores na área da Química, dotados de consciência crítica e espírito científico, capazes de elaborar e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade, tornando-se sujeito de propostas próprias e aptos a participarem e contribuir para o avanço democrático da sociedade brasileira (UNIFESSPA, 2010, p. 12).

Complementando o objetivo do curso de formação aos licenciando em Química na Unifesspa o PPC apresenta o seguinte perfil para o licenciado:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdo dos diversos campos de Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador no ensino fundamental e médio (UNIFESSPA, 2010, p. 12).

Na análise do objetivo do curso, assim como do perfil profissional do licenciado não identificamos aspectos ou propostas que direcionem para uma concepção de formação que atenda às necessidades básicas de aprendizagem do público alvo da educação especial baseada nos princípios da inclusão educacional, porém como o próprio texto aponta, o licenciado será dotado de capacidade crítica e formação generalista que lhe permitirá intervir na realidade, o que subentende que em sua prática em sala de aula na presença de alunos público-alvo da educação especial, será capaz de reconstruir e mediar práticas pedagógicas para o acesso de todos os aprendizes ao conhecimento nos diversos campos da Química, inclusive da pessoa com deficiência.

Ao analisarmos no PPC a Organização Curricular do Curso de licenciatura em Química/Unifesspa verificamos que está dividida em 03 (três) partes: Núcleo Básico,

Específico e o de Estágios e Atividades Complementares, conforme estabelece as diretrizes curriculares do curso de química, porém identificamos que somente no núcleo específico encontra-se registro de proposta de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o público-alvo da educação especial.

Núcleo Específico é integrado por conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidade. Constituem este núcleo conteúdos da área pedagógica apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores integrados a atividades curriculares como Didática, Psicologia, Legislação e Educação Especial que permitem ao futuro educador articular e construir a ação docente entendendo-a como processo inacabado, de aperfeiçoamento contínuo (UNIFESSPA, 2010, p. 17).

Percebe-se que existem algumas incoerências entre os instrumentos institucionais e os normativos oficiais que fundamentam e sustentam à proposta de formação no que se refere: ao objetivo do curso, ao perfil profissional e na organização da proposta curricular, pois identificamos no núcleo específico sugestão de conteúdos da área de Legislação e Educação Especial como indicadores que poderão dar visibilidade ao desenvolvimento de competências e habilidades para desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão em sala de aula com alunos público alvo da educação especial, o que demonstra que os sistemas de ensino não efetivam seus instrumentos normativos institucionais na ação concreta para a formação de profissionais que atuarão na educação básica na perspectiva da inclusão.

Nesse cenário de discussões e reflexões acerca da importância organizacional dos sistemas em relação a inclusão no ensino superior, Rabelo (2016) faz a seguinte contribuição:

O ensino superior fazendo parte dos sistemas de ensino deveria ter caminhado, junto com as iniciativas da educação básica para atender a esses princípios. Mas ao analisarmos estudos sobre a educação inclusiva no ensino superior, [...] é possível identificar um mar pleno de desafios no ensino superior, no processo de materialização dos princípios da educação inclusiva: a resistência à adaptação do ensino, falta de recursos humanos especializados na área de Educação Especial, a falta de acessibilidade, poucos avanços na inclusão acadêmica efetiva, são algumas das dificuldades enfrentadas (RABELO, 2016, p. 2).

Entende-se que a superação dessas incoerências passa necessariamente pelo desafio de promover no interior da instituição Fórum, Jornadas de avaliação e

formação do que está sendo proposto para que se possa identificar os indicadores que irão fortalecer os serviços ofertados nos diferentes níveis e modalidades de ensino em busca da qualidade da educação ofertada no sistema.

Nessa perspectiva, Baptista (2011, p. 11) faz a seguinte contribuição:

Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar. (BAPTISTA, 2011).

Na análise do PPC/Unesp foi possível identificar 09 (nove) aspectos em relação ao ensino de Química dos quais destacaremos 05 (cinco), visto que se trabalhado os conteúdos da área da educação especial/inclusiva construindo saberes e, esses conhecimentos sendo internalizados pelos licenciandos no decorrer da formação, possibilitam a construção do perfil do professor de Química para uma atuação na perspectiva da inclusão, pois os mesmos terão habilidades de:

- Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem;
- conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional;
- conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química;
- conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de Química;
- Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem (UNESP, 2010, p. 25-26).

Os itens acima descritos ampliam e reforçam a construção do perfil formativo de um professor dotado da capacidade de autocrítica, autoformação, um exercício que se constrói na práxis cotidiana e que lhe permite identificar a partir dessa prática dificuldades de aprendizagens em seus alunos, dificuldades fundamentadas teoricamente no campo da Psicopedagogia, ciência que amplia os conhecimentos e a qualidade de atuação do professor, na identificação dessas dificuldades, pois os conhecimentos internalizados oriundos desse campo do saber lhes possibilita uma prática na perspectiva da inclusão.

Entende-se assim como Bossa (2000) que a psicopedagogia institucional deve acontecer nas escolas com o objetivo de prever as dificuldades de aprendizagem e como consequência o fracasso escolar. As mudanças ocasionadas com o novo contexto escolar no ensino regular o qual recebe as crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula comum a psicopedagogia tem papel importante auxiliando os professores, os pais e a equipe escolar no trabalho com a inclusão, pois se entende que somente o acesso efetivado no ato da matrícula não garante a inclusão é necessário também a formação do professor para atender os alunos público alvo da educação especial, identificando suas particularidades de aprendizagem.

Compreende-se que dotado desses conhecimentos, esse profissional, em destaque: o professor licenciado em Química exercerá com competência sua prática visto que tem capacidade para conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de química, fatores que lhe empoderam (saber-fazer) em assumir atitudes favoráveis para conhecer e analisar os resultados de aprendizagens do processo de ensino, bem como os déficits originários das dificuldades de aprendizagens revelados nos resultados da relação de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como de pesquisas educacionais no ensino de química, apresentando com habilidade projetos ou propostas de intervenção didático-pedagógico para superar os déficits de ensino e aprendizagem relacionados ao ensino de química, promovendo a acessibilidade social do sujeito da aprendizagem, independentemente, de sua condição física, intelectual ou psicossocial.

Para a consolidação dos aspectos acima descritos, o PDI/Unesp aponta ações em relação ao PPC das quais se destaca 02 (duas) que executadas possibilitarão a imediata identificação das demandas presentes e que requerem mudanças ou adaptações, a saber:

5. Consolidar política institucional para as licenciaturas por intermédio dos projetos político-pedagógicos dos cursos.
6. Aperfeiçoar os projetos político-pedagógicos para atender às demandas contemporâneas do ensino superior de graduação, articuladamente com a pós-graduação. (UNESP, 2016, p. 12).

A efetivação dos itens 5 (cinco) e 6 (seis) asseguram de forma institucional a proposta de formação dos licenciados em Química, pois consolida a política institucional para as licenciaturas e destaca que o eixo mediador será o PPC, sendo

que este será aperfeiçoado para atender as demandas contemporâneas na graduação. São dois itens importantes na proposta de formação do futuro professor, pois expressa o compromisso social que a IES assume com a comunidade acadêmica, assim como deixa transparecer e fortalece o PPC como um projeto democrático, pois traz ou projeta um nível de intencionalidade educacional a ser realizada a partir de múltiplos olhares para demandas potencialmente identificadas.

Entende-se que assim como Tardif (2012) que é necessário que as universidades se organizem em relação à proposta de oferta de formação inicial e continuada, buscando implementar seus PPC em diversos aspectos que compreendem desde assumir novas tendências de ensino promovendo o intercâmbio de conhecimentos necessários para a superação da concepção técnica de ensino, planejando para promover atividades que permitam aos licenciandos exercitarem práticas educativas de ensino no interior da instituição entre os pares.

Para Mól (2019, p. 161) “o planejamento da prática pedagógica inclusiva implica articular objetivos e recursos individuais aos objetivos e proposta curricular (conteúdos, metodologias, recursos, avaliações). É nesse movimento que se constrói a identidade social dos sujeitos da aprendizagem.

Nesse contexto Oliveira (2012) postula que o currículo é uma criação dos sujeitos envolvidos com a prática cotidiana de “diálogos entre conhecimentos formais fundamentados em diversas teorias que permeiam diferentes tempos e circunstâncias na vida dos sujeitos, e enriquecido por outros conhecimentos advindos das relações dos sujeitos praticantes no decorrer dos processos, destaca que o Currículo cria possibilidades para a ascensão e emancipação social” (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

A partir do contexto e das discussões em torno do PPC, instrumento de fortalecimento do currículo, concebe-se que este, o currículo é um instrumento de efetivação das políticas públicas direcionadas à educação e sua elaboração pode ser executada como “divisor de águas”, pois há em seus componentes um grau de intencionalidade para a formação de um determinado perfil de homem e de sociedade, conforme destacamos anteriormente e, se materializa no PPC, na Matriz Curricular a partir das disciplinas, dos conteúdos e demais aspectos que envolvem sua aplicabilidade. O planejamento das atividades a partir dos conteúdos de disciplinas é o momento em que os pares definem os recursos didáticos pedagógicos que irão

possibilitar a atividade docente, a aprendizagem e como postula Oliveira (2012, p. 8) “cria possibilidade de ascensão e emancipação social”.

Essa é a dinâmica e o desafio da Universidade, sendo parte integrante de um sistema é instituição formadora de profissionais que atuarão em uma sociedade contemporânea, complexa, plural, isto é uma sociedade enriquecida pela diversidade o que exige em seus documentos institucionais: PDI e PPC planejamento e articulações para ações pedagógicas concretas que materialize as políticas públicas voltadas para a educação básica como um todo, conforme a Res. Nº 2/2015, Art. 1º, inciso § 2º, que determina

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 03).

Se tomarmos como parâmetro a orientação oficial quanto à formação de professores de Química que atuarão na educação básica a partir dos documentos institucionais PPI e PPC dos cursos de Licenciatura em Química nas duas IES é perceptível que existem lacunas a serem preenchidas no processo de formação com conteúdos e práticas formativas que venham ampliar esse processo para atuação em sala de aula na perspectiva da educação especial/inclusiva e se materialize no decorrer do processo, incorporando no Currículo, disciplinas que fundamentem, caracterizem e discutam as particularidades do perfil profissional do professor de química para atuar nesse segmento da educação.

Nesse contexto, é importante destacar que a legislação brasileira através da Portaria Nº 1.793 de dezembro de 1994, normatiza em seu Art. 1º a inclusão no currículo, fazendo parte da matriz curricular de todos os cursos de formação de professores a disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, porém na análise dos PPC identificou-se que nas ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura em Química nas duas IES não há registro dessa disciplina o que contribui para a identificação de lacunas, os aspectos identificados anteriormente

e que compromete a formação inicial dos licenciandos para sua atuação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Destarte, a ausência da disciplina revela ainda que na organização da estrutura curricular da Unifesspa, no que se refere ao núcleo específico, o texto aponta que o núcleo está organizado de forma integrada aos conteúdos formativos necessários para a atuação profissional embasadas em competências e habilidades para a realização de práticas em sala de aula, e que o mesmo é constituído por conteúdos da área pedagógica, organizados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores integrados as atividades curriculares com as disciplinas de Didática, Psicologia, Legislação e Educação Especial que permitem ao licenciado articular e construir a ação docente entendendo-a como processo inacabado, de aperfeiçoamento contínuo (UNIFESSPA, 2010, p. 17).

Compreende-se que a superação dessas lacunas originadas na ausências de uma proposta de formação inicial e/ou continuada fundamentada nos princípios da educação especial/inclusiva na Unifesspa pode ser revista e superada com ações afirmativas, discutidas entre os pares e efetivadas através do Núcleo Docente Estruturante (NDE), visto que se configura como um espaço de autonomia o que representa para o curso de graduação, em destaque o de Licenciatura em Química um espaço ímpar de re (construção), de debates e de adequações como o próprio texto aponta:

[...] cada curso de graduação, promove, por meio do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), uma permanente atualização curricular do curso oferecido, realizando adequações segundo as necessidades da sociedade contemporânea, além de promover a integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo do curso, concorrendo, assim, para a consolidação do perfil profissional do egresso (UNIFESSPA, 2014, p. 51).

Nesse contexto identificou-se a partir da análise comparativa que assim como a Unifesspa, a Unesp também tem à disposição um documento que orientará a elaboração de planos estratégicos locais a partir do Plano de Desenvolvimento das Unidades - PDU, é parte integrante do PDI e se constitui como um plano para visualizar as oportunidade e mapear os desafios, tanto internos, quanto os regionais, [...] e planejar ações específicas das unidades universitárias, em consonância com a missão e visão de futuro da instituição, porém não foram identificados aspectos direcionados à proposta de formação na perspectiva da inclusão educacional.

Destarte, a análise nos permite apontar que há necessidade de revitalização do NDE/Unifesspa, assim como do PDU/Unesp para que possa haver uma avaliação e reestruturação dos PPCs das duas IES tendo como parâmetro o que está previsto no PDI, sendo necessária a reelaboração dos instrumentos institucionais para garantir a oferta de formação inicial e continuada sob orientação dos princípios legais que fundamentam o exercício de uma prática docente na perspectiva da inclusão educacional aos licenciandos e também aos professores formadores, provendo acessibilidade a proposta de inclusão, agregando ao currículo os estudos e discussões acerca da transversalidade da educação inclusiva que dará sustentação a proposta de formação, conforme Camargo (2016, p. 25) faz a seguinte observação:

docentes em formação precisam se envolver na esfera teórico-prática com os temas da inclusão e das necessidades educacionais especiais tendo como pano de fundo o paradigma da heterogeneidade e o atraso com a identidade e a diferença, não somente de forma apartada em um curso, mas transversalmente em todas as disciplinas.

O estudo comparativo nos possibilitou ainda analisar que essas mudanças são fundamentais para que se efetive de fato os princípios legais que normatizam as políticas públicas que orientam a oferta de formação inicial na perspectiva da inclusão educacional aos licenciandos em Química e que já fazem parte da estrutura organizativa dos instrumentos institucionais PDI e PPC dos cursos das duas instituições, mas que não se efetivam na prática.

5.2 Perfis, atuação e concepções dos professores formadores e a educação especial/inclusiva

Os dados apresentados nesse Eixo foram extraídos dos instrumentos aplicados, como o questionário e entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos, porém ressaltamos que somente o coordenador da Unesp realizou a devolutiva do questionário (Apêndice E, p.146). Quanto as entrevistas, os dois coordenadores realizaram (Apêndice F, p. 147).

O Professor Cândido é coordenador do curso de licenciatura em Química na Unesp/Bauru, tem 10 (dez) anos de experiência na educação superior, dos quais 07 (sete) na Unesp – Faculdade de Ciências, campus Bauru. E destes, há 03 (três) anos, atua como coordenador do curso de Licenciatura em Química, foi vice

coordenador do mesmo curso em um período de 02 (dois) anos o que lhe propiciou uma experiência exitosa na gestão.

O professor Cândido informou que no decorrer de sua formação não participou de nenhum curso na área da educação especial ou inclusão escolar, porém durante sua atuação como coordenador já recebeu acadêmicos com deficiência, fato que lhe propiciou experiências com alunos público alvo da educação especial, sendo uma acadêmica com baixa visão que não concluiu o curso, (desconhece os motivos, apenas relata que a acadêmica encontrou muitas dificuldades) e dois acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, e acrescenta que têm outros acadêmicos com deficiência, mas que são subnotificados e descreve como atua com a presença dos acadêmicos com a seguinte explicação:

Cândido: Como coordenador, tenho acompanhado de perto dois estudantes que possuem transtorno do espectro autista. Para minha sorte, recebi e tenho recebido apoio de profissionais da Psicologia e da Pedagogia, com os quais aprendi muito, e que têm me ajudado consideravelmente a lidar com as situações específicas que cada caso demanda.

A forma como o professor Cândido se reporta a sua prática como coordenador na presença de acadêmicos com deficiência revela a necessidade de buscar apoio com outros profissionais que atuam na área da educação como os da Psicologia e da Pedagogia o que de certa forma está correto do ponto de vista que o atendimento as pessoas com deficiência requer um trabalho interdisciplinar, envolvendo outros profissionais que juntos realizam leituras e análise de contextos instalados com a presença de situações adversas na relação de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que a fala do coordenador denota para ausência de conhecimento dos princípios básicos da educação especial/inclusiva para que ele possa interagir com os seus pares e com os licenciandos e apresentar sugestões a estes frente às situações particulares de cada um dos sujeitos o que vem reforçar a necessidade de formação continuada para atuar com autonomia com o público-alvo da educação especial/inclusiva nas inter-relações estabelecidas no interior da universidade.

Destaca-se nesse contexto o teor da Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que orientava aos cursos de licenciatura a inclusão nas propostas curriculares de conhecimentos que abrangessem as questões relativas à diversidade. Vale ressaltar que o destaque da Resolução em pauta, dar-se em função de

estabelecermos parâmetro entre o período de formação inicial do professor Cândido e as orientações legais quanto à formação inicial e o trato com as questões relacionadas à diversidade, o que significa que as universidades já estavam orientadas para promover as mudanças necessárias em seus currículos buscando efetivar as políticas públicas voltadas para o reconhecimento dos direitos da diversidade. Considerando-se que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 substituiu a anterior e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A “fala” e a ação do professor demonstram que como profissional da educação ainda não possui conhecimentos acerca das questões relativas à diversidade, em destaque os alunos público alvo da educação especial/inclusiva e revelam ainda que não houve mudanças na proposta curricular em seu período de formação, uma realidade que o próprio contexto histórico evidencia nas instituições de ensino (de forma geral) quando se trata de mudanças para reconhecimento, garantia e efetivação da proposta de inclusão escolar.

Mendes (2004, p. 227) traz a seguinte contribuição à reflexão posta:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004).

Vitalino e Manzini (2010) apontam como significativo para os professores conhecerem os conteúdos das leis, diretrizes, portarias e decretos que orientam e normatizam a educação especial para que possam se conscientizar de seus direitos, assim como dos alunos com necessidades educacionais especiais e também as condições que estão previstas para a organização de escolas inclusivas (VITALINO; MANZINI, 2010, 91).

Ressaltamos que tais mudanças devem ter sua origem na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva asseguradas nos instrumentos normativos institucionais e efetivadas nas práticas do trabalho docente para que as unidades de ensino possam ter profissionais formadores qualificados a partir do conhecimento dos conteúdos dos dispositivos

legais, internalizado pelos licenciandos no processo de ensino, e estes, realizem práticas pedagógicas inclusivas, assegurando a aprendizagem de todos.

A análise nos permite ainda apontar que assim como Santos e Duarte (2016) a importância da formação continuada no exercício da docência nessa perspectiva da educação inclusiva deve conjecturar discussões e a reflexão crítica da própria prática do ensino de ciências, embasada nos pressupostos teóricos e metodológicos que contemplem os princípios da educação inclusiva. A participação na formação continuada apresenta como resultado a autonomia do professor em busca de novos conhecimentos, que são os saberes e no fazer, o saber-fazer, a prática docente dos professores de Ciências, superando tendências reducionistas (SANTOS; DUARTE, 2016, p. 2).

O professor Cândido acrescenta outras situações similares a anterior quando se refere aos acadêmicos com TEA e a compreensão (ingênua do ponto de vista de conceitos científicos) que tem do desempenho destes e a forma como conduz à acessibilidade dos acadêmicos nas práticas realizadas em laboratório com as seguintes informações:

Cândido: nós temos dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista no curso. De maneira geral pelo fato deles terem uma certa, não tem muita coisa na sua coordenação motora, então a gente adapta às práticas de laboratório, utiliza materiais de plástico porque às vezes a gente sabe quem é uma limitação. Então bate vidraria coisa assim, pode quebrar até um risco né. Então a gente tem procurado adaptação dessa maneira é conversando também com os professores porque vou ser sincero com você eu nunca tinha tido nenhum contato e não sabia nem como lidar com a situação (CÂNDIDO, 2019 trecho extraído da entrevista)

É perceptível que há uma preocupação por parte do professor Cândido em garantir acessibilidade com segurança aos acadêmicos, o que faz com este produza adaptações para o acesso as práticas em laboratório, porém sua compreensão em relação aos aspectos de desenvolvimento da coordenação motora do acadêmico com TEA, na fala do professor ao usar uma expressão: não tem muita coisa na sua coordenação motora, o vocabulário usado pelo professor demonstra uma centralidade dos desafios na condição do acadêmico com TEA, havendo a necessidade de se reconhecer as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Analisa-se que há lacunas na formação continuada dos profissionais da educação que atuam da educação básica à educação superior e que a formação

continuada se constitui um importante espaço de aprimoramento profissional, apropriação de conhecimentos, possibilitando identificar a partir das interrelações, as competências e habilidades individuais, assim como os déficits em acadêmicos com deficiência com a perspectiva de suprir os desafios que se apresentam no cotidiano das instituições de ensino a partir das contribuições de formação na área da educação especial/inclusiva como diretrizes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, comungamos com Prieto (2006) que sinaliza como fundamental uma reflexão acerca da formação de docentes em se tratando do processo de inclusão, pois para a autora a continuidade dos estudos com a formação continuada de docentes se caracteriza como um compromisso dos sistemas de ensino em assumir a qualidade da oferta, pois devem assumir que os professores sejam capazes de ter habilidades de elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino que correspondam as necessidades de seus alunos de modo geral e, em destaque aqueles que apresentarem necessidades educacionais especiais. O que significa, segundo a autora que os professores sejam capazes de: “[...] analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem”, bem como “[...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de atendimento aos alunos” (PRIETRO, 2006, p. 57).

A pesquisa revela que no cenário formativo, o que se percebe é um modelo fragmentado de formação inicial e continuada que não habilita os licenciandos, em destaque nesse estudo, os de Química e os professores formadores para que a partir de seus conhecimentos, possam atender e incluir os alunos público-alvo da educação especial/inclusiva no ensino comum, dando visibilidade a efetivação da inclusão educacional. No entanto, o que se observa é um reforço nessa fragmentação com a permanência das mesmas práticas metodológicas ofertada aos licenciandos, o que compromete o processo de formação, refletindo na oferta de uma educação que não atende as necessidades básicas ofertadas aos futuros profissionais da educação básica e, nos professores formadores, o sentimento de incapacidade e medo, pela ausência dessa formação continuada reforçando o modelo de exclusão que permeia o processo de ensino e aprendizagem como um todo e a realização de práticas pedagógicas na perspectiva da educação para todos.

Para Oliveira (2014) a origem da concepção de educação para todos aparece no cenário educacional em 1994 (UNESCO/1994) como resposta aos sistemas de ensino que se mantinham organizados sob padrões universais, nos quais, aqueles que não se incluíam nos critérios de normalidades, em destaque as pessoas com deficiência eram (são) excluídos desse sistema. Cenário em que há uma luta permanente de estudiosos e pesquisadores em prol de mudanças no sistema educacional para que a inclusão educacional seja de fato efetivada e a educação seja de todos, conforme os dispositivos legais advindos da convenção Unesco/1994.

Nesse campo de investigação e debate compreende-se assim como Benite, Vilela-Ribeiro e Benite (2011, p. 4) “a educação deve ser modificada, ou talvez, reestruturada a partir da formação de professores que, como atores de primeira ordem, podem contribuir para a reorganização da escola viabilizando o acesso e a permanência de todos nas classes regulares”.

Essa necessidade de formação o coordenador manifesta ainda com a seguinte frase: “[..] porque vou ser sincero com você eu nunca tinha tido nenhum contato e não sabia nem como lidar com a situação”. A “fala” do coordenador, professor Cândido representa a angústia de dezenas de profissionais da educação que na relação de ensino e aprendizagem também se encontram frente ao desafio de realizarem propostas de atividades didáticas pedagógicas inclusivas com competência, quando em seu período formativo não receberam nenhuma formação para esse fim, o que denota o descumprimento da legislação que fere os direitos de formação dos professores e reforça a necessidade de formação inicial e continuada, assegurando dessa forma uma atuação docente com práticas na perspectiva da inclusão aos alunos da educação básica.

Rodrigues (2006) afirma que o desenvolvimento de competências para o profissional de educação atuar na educação especial/inclusiva perpassa por períodos formativos que vão além da formação inicial, período que caracteriza como fase de sensibilização, mais que será plenamente realizada na prática em serviço e tece críticas em relação aos cursos de formação que primam apenas pela certificação quando esta não vai validar as habilidades do exercício docente para a prática inclusiva, destacando a necessidade dessa formação continuada ocorrer paralela as atividades de ensino, pois permite aos professores, a troca de saberes entre si, possibilitando as mudanças de concepções, de atitudes, enriquecendo suas práticas.

Entende-se assim como Rodrigues (2006) a importância da realização de práticas pedagógicas no decorrer do processo de formação entre os pares, no interior da universidade, pois é nesse contexto formativo que emergem as questões centrais referentes ao desenvolvimento de aprendizagens, momento ímpar de observações, reflexões e de análises dos aspectos que compõem esse processo formativo entre os pares com o olhar direcionado ao movimento das relações de ensino e aprendizagem na educação básica, visto que nesse processo todos os sujeitos, são sujeitos da aprendizagem.

Imbermón (2010, p.29) destaca como necessária uma formação “a partir de dentro, na própria instituição ou em contexto mais próximo a ela”, isto é, também na extensão com as salas de aula na escola pública para assumir novas tendências de ensino, a partir da realidade cotidiana da escola. Realidade que se apresenta com diversas características, fruto da diversidade peculiar dos sujeitos que a ela pertencem, o que cada vez mais fica visível que o professor deverá ter em sua formação além do domínio dos conhecimentos específicos que segundo Tardif (2012) são os saberes disciplinares de sua área de conhecimento, os conhecimentos pedagógicos que permitirão realizar o exercício de práticas docentes com autonomia.

Nesse sentido a PNEEEI (2008) orienta que: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. Observa-se que tanto o documento oficial quanto os postulados adquiridos a partir de resultados de estudos e pesquisas sinalizam para a necessidade de conhecimentos advindos da formação inicial e continuada que darão embasamento teórico metodológico aos profissionais formadores, assim como, aos licenciandos, em destaque os de Química para atuarem como professores formadores na educação básica como um todo e em destaque na presença do público alvo da educação especial/inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17).

Outros aspectos que o estudo analisou foi quanto a compreensão sobre educação especial e a relação profissional na formação dos licenciandos em Química, o professor Cândido informa que o curso está vinculado ao Departamento de Química que é uma área grande das Ciências Exatas e da Terra e destaca que na área da Química que é estritamente exata, não tem um professor especializado na área de ensino. E acrescenta que:

Cândido: de modo geral quem tá na área dura não costuma dá muita atenção para esse tema, de modo geral, só que a gente forma professor, e é curso de formação inicial e, de modo geral, quem é da área dura como a gente chama, de modo geral nós não temos ninguém especializado que tenha capacidade para lidar com a devida profundidade com esse tema porque nós não tivemos isso também. Eu sou licenciado em Química, mas assim, na formação Inicial é muito, muito superficial que a gente ver sobre informação sobre, sobre educação especial e é isso sim. (CÂNDIDO, 2019 trecho extraído da entrevista).

As afirmações indicam um distanciamento entre os profissionais da Química “área dura” desde a formação inicial e as questões relativas à educação inclusiva, ficando estas em planos invisíveis, de acordo com a exposição da fala do coordenador, porém o professor Cândido expressa veemente que: só que a gente forma professor e é curso de formação inicial.

A observação feita por ele é extremamente reveladora de que não concebe como correta a proposta de formação ofertada pela IES, destacando que se trata de um curso de formação inicial de professores. Demarca um posicionamento crítico em relação à proposta de construção de conhecimentos dos licenciandos em Química, o que subentende que é necessário maior compromisso por parte da instituição na formação dos futuros profissionais da educação básica.

Nesse debate assim como Camargo (2016) compreende-se que no contexto escolar é necessário que haja modificações na estrutura física, metodológica e atitudinal, assim como na formação inicial de professores para se tornarem aptos ao exercício da docência em um ambiente inclusivo.

O professor Cândido destaca ainda que na área da “química dura” não há professor especializado para as mediações com os acadêmicos com qualquer tipo de deficiência e enfatiza que é uma situação instalada que se “arrasta” ao longo dos anos, pois se coloca como aprendiz no processo quando se reporta a inclusão da disciplina de Libras na matriz curricular nos cursos de licenciatura atendendo um dispositivo legal e declara: porque nós não tivemos isso também!

Ao se referi a ausência de alguém especialista para lidar com o tema, entende-se que se reporta a um professor especialista que seja capaz de atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial/inclusiva. Nesse cenário é importante destacar a figura desse especialista no atendimento educacional especializado- AEE. Destaca-se também que a formação do professor especialista é garantida no Art. 59, inciso III da LDBEN 9394/1996 que faz a seguinte caracterização

desse profissional, o mesmo deverá ter graduação, pós-graduação ou formação continuada que o torne habilitado para atuar atendendo as necessidades básicas educacionais específicas dos alunos da educação especial (BRASIL, 1996).

Nesse sentido o professor do AEE deve auxiliar os alunos da educação especial a superarem as dificuldades decorrentes das deficiências, o que significa que o atendimento é um canal facilitador para a aprendizagem, enquanto o ensino deve ser adaptado às necessidades específicas de cada estudante o que requer dessa especialista formação que lhe dê sustentação para elaboração e execução de propostas de intervenção a partir das necessidades que se apresentam no decorrer de sua prática.

Medeiros (2018) associa essa formação às possíveis práticas do cotidiano da sala e aula, sendo que estas se constituem a partir de ações reflexivas no encontro com os estudantes e com os professores formadores da sala de aula comum.

O professor Cândido ao realizar as afirmações, [...] “só que agente forma professor e é formação inicial”, sai da condição técnica administrativa e se coloca no mesmo nível de necessidades formativas que os licenciandos do curso de Química pertencem. Assume as mesmas angústias e fragilidades ao se colocar no centro da classe, como docente de alunos público alvo da educação especial/inclusiva.

Essa situação de reconhecimento de incapacidade frente ao desafio da proposta de inclusão educacional gera no professor e, em tantos outros, desmotivação, tendo como consequência o baixo rendimento escolar da classe como um todo e, em destaque do aluno ou aluna com qualquer tipo de deficiência o que faz aumentar os índices de reprovação, abandono e exclusão no interior das instituições de ensino, cenário presente ao longo da história da educação, para o qual buscamos mudanças nas políticas públicas de formação através desta pesquisa, se não no cenário nacional, mas no local, para a efetivação dessas políticas no interior das duas IES e a construção da inclusão escolar.

Nesse contexto Mendes (2004) traz a seguinte contribuição:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

O coordenador elenca várias situações de ausências no decorrer de seu período de formação que consideramos críticas, tanto em relação à formação inicial como a formação continuada de professores e as práticas em sala de aula com público alvo da educação especial, pois a ausência dessa formação compromete tanto a atuação dos profissionais da educação em exercício, quanto dos licenciandos e fica mais evidenciada quando o professor Cândido se reportar a inclusão da disciplina de Libras por força da legislação e acrescenta que: nós não temos infelizmente, nós não temos esse treinamento!, E dá ênfase ao afirmar: “[...] mas a gente sabe que lá fora, quando o aluno vai para o chão da escola né, para a sala de aula, vai encontrar estudantes com deficiências, como é de várias naturezas”. Para ilustrar ele descreve uma situação observada em uma escola pública que visitou e que revela o despreparo de professores e a negação de direitos de alunos com deficiência, pois havia nessa escola alunos surdos, aluno com paralisia e outras deficiências que não identificou e exclama:

Cândido: Nesse sentido, não sei se posso falar problemas exatamente, mas tem limitações nesse sentido e a maioria dos professores não tem formação para lidar com isso e, e é o papel da Universidade fazer isso, é papel da universidade e é difícil porque como que você vai ensinar aquilo que você não sabe? (CÂNDIDO, 2019 trecho extraído da entrevista).

Analisa-se que na fala do professor são revelados fatos de sua trajetória profissional que se assemelham a de dezenas de tantos outros e nos permite traçar um perfil de um profissional que concebe o processo de formação para atuação frente à educação especial/inclusiva como direito das pessoas com deficiência, assim como dos professores em exercício ao realizarem suas práticas tendo como compromisso social promover diferentes contextos pedagógicos visando a aprendizagem individual e coletiva.

Mól (2019) atribui que a atuação docente ocorre de forma planejada e intencional, sendo o professor o principal mediador das interações que ocorrem com os alunos e entre estes, apresentando a estes diferentes instrumentos aumentando as possibilidades de apropriação de conhecimentos. Para o exercício dessa prática é necessário que o professor esteja dotado de saberes que alicersem esse exercício adquiridos no decorrer de sua formação.

Pontua-se também situações que estão diretamente relacionadas ao papel social da universidade como instituição promotora de conhecimentos e responsável

pela formação de profissionais de várias áreas de saberes, aspectos que estão relacionados às lacunas edificadas pela ausência desses conhecimentos com conteúdos voltados para a proposta de inclusão educacional e as consequências que foram e são geradas para uma prática na perspectiva de inclusão educacional, para a qual destacamos os licenciandos em Química, futuros profissionais da educação básica.

Em seu relato o professor Cândido apresenta situações reais do processo de ensino e aprendizagem: “[...] lá no chão da escola, na sala de aula”. Há na expressão do professor uma demarcação de território, de espaço social: a sala de aula e os sujeitos da aprendizagem com suas características individuais e coletivas e (se) coloca o professor no centro desse espaço, rico pela diversidade, mas dotado de incertezas edificadas pela ausência de conhecimentos que os tornem competentes para lidar com a inclusão quando afirma: “[...] a maioria dos professores não tem formação para lidar com isso e, e é o papel da Universidade fazer isso, é papel da universidade e é difícil porque como que você vai ensinar aquilo que você não sabe?” (trecho extraído da entrevista com o coordenador de curso).

A expressão usada pelo coordenador apresenta uma necessidade e concomitantemente uma denúncia em relação aos saberes que alicerçam a prática docente, que assim como ele, outros profissionais vivenciam: “[...] lá no chão da escola, na sala de aula”. Nesse contexto apontamos o que orienta os PCN em relação à formação docente:

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse contexto Camargo (2016) ressalta que os estudos de Rodrigues (2006) já evidenciavam que a efetivação da inclusão na escola, passa necessariamente pela formação do professor: “o processo de inclusão na escola tem por fundamento a formação docente”, e apresenta uma fragilidade nesse processo de formação para uma atuação docente na perspectiva da inclusão destacando que os estudos de Vilela-Ribeiro e Benite (2010) revelaram que “a universidade não prepara esses profissionais para a inclusão, porque os próprios formadores não tiveram contato com esses assuntos” (CAMARGO, 2016, p.24).

A análise nos possibilitou identificar aspectos de ausências significativos no processo de formação dos professores formadores e licenciandos de Química na proposta curricular que dá sustentação legal a esse processo, o que significa que a prática formativa executada contraria os instrumentos normativos institucionais, assim como os oficiais que buscam implementar as políticas públicas para a efetivação da inclusão educacional, a partir da formação de professores, pois fere os direitos constitucionais de cidadania, quando nega os direitos adquiridos de formação dos sujeitos da aprendizagem: professores formadores, licenciandos de Química e os alunos da educação básica, pois não promove uma formação sólida nos princípios da inclusão.

Os aspectos identificados na análise nos permitem comungar com Gomes (2013), p. 1) “que embora o processo educacional inclusivo seja assegurado por leis e decretos, ainda há um longo caminho para se percorrer, principalmente no que diz respeito ao cumprimento da legislação”.

Esses aspectos nos permite considerar como retrocesso no processo, visto que existe um número expressivo de instrumentos legais, assim como uma vasta literatura que se fundamenta com resultados de estudos, mas que não estão sendo reconhecidos, nem valorizados nesse contexto de formação na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que a formação ofertada não se sustenta mais e não promove mais práticas formativas no interior das IES, para o efetivo trabalho docente na educação básica à classe como um todo, o que se comprova com os resultados das análises desse estudo e os objetivos propostos.

Essas são realidades vivenciadas por inúmeros profissionais da educação superior e da educação básica em sala de aula comum para os quais não se pode apontar a responsabilidade direta dessa lacuna em sua formação, visto que os períodos em que estavam cursando, é possível que não houvesse uma efetivação com maior rigor quanto à aplicabilidade das políticas públicas de formação inicial voltada para a proposta da inclusão educacional nas universidades. No entanto, apontamos como singular na profissionalização docente a busca pessoal por formação continuada que atenda às necessidades básicas de cada profissional, possibilitando em sua prática a mediação junto à comunidade acadêmica, principalmente na perspectiva da inclusão para o atendimento aos acadêmicos com deficiência.

Em relação ao professor Jonas, coordenador do curso de Licenciatura em Química da Unifesspa, esses dados foram constituídos em uma entrevista concedida por ele na qual informou que tem formação em Licenciatura Plena em Química pela universidade Federal do Piauí, a qual cursou entre os anos de 2002 a 2005. O mesmo descreve que no decorrer de sua formação cursou apenas duas disciplinas: Didática e Psicologia da Educação II, nas quais houve uma explanação de forma bem sucinta sobre educação especial, no entanto, o professor faz a seguinte observação em relação a sua formação na área e o que tem presenciado em relação à inclusão educacional na universidade:

Jonas: Então quanto minha formação eu não me sinto um profissional formado, habilitado para trabalhar com aluno que tem a necessidade especial seja ela, distúrbio de atenção, déficit de atenção ou sei lá algum, alguma questão de autismo e tal ou até mesmo alguma deficiência de fato, alguma deficiência às vezes auditiva, deficiência física, que de certa forma acaba possa inferir na questão motora, inteligência mental do aluno, é! como formação eu tenho certeza que não temos, e não tive essa, esse, essa formação para isso né! (JONAS, 2019 trecho extraído da entrevista).

Quanto a sua formação, Jonas expressa que não se sente preparado, pois não recebeu formação na área e acrescenta que em relação a sua prática como coordenador e experiência com a inclusão de acadêmicos com deficiência, ainda não houve a oportunidade de receber um aluno com alguma deficiência. Sabe que no período de gestões anteriores, houve a presença de alunos com deficiência no curso e acredita que não é algo novo na instituição, porém em relação às práticas de inclusão educacional, explicita:

“[...] mas, no entanto, nunca se trabalhou assim de forma bem, de forma bem elaborada a ponto de atender a necessidade de fato desses alunos com tal deficiência né. Eu acredito que a gente precisa melhorar e melhorar muito ainda sobre o tema (JONAS, 2019 trecho extraído da entrevista).

As declarações apresentadas pelo coordenador, o professor Jonas, revelaram que apesar de terem sido abordados conteúdos sobre educação especial/inclusiva no período de sua formação inicial, de forma bem sucinta, destaca que esses conhecimentos não foram e não são suficientes para um professor/coordenador realizar sua prática com autonomia frente às necessidades de alunos público alvo da educação especial. Acrescenta que a ausência de uma formação inicial mais próxima da realidade da escola e do contexto social que se apresenta, nega o direito de acesso

a conteúdos fundamentais para a formação do professor para que este possa atuar na perspectiva da educação inclusiva, o que lhe causa a seguinte interpretação de seu perfil profissional:

[...] como formação eu tenho certeza que não temos, não tive essa, esse, essa formação para isso né, mas como coordenador hoje de um curso de licenciatura a gente entende da necessidade de nós termos essa formação né! (JONAS, 2019).

A partir do relato do professor Jonas, Oliveira (2006) explica que o período de formação inicial pode ser considerado como um momento de privilégio para a integração de conhecimentos que geram saberes que darão suporte ao desenvolvimento de uma identidade profissional inclusiva e, por conseguinte, a atuação prática na educação nessa perspectiva a partir dos saberes compreendidos, internalizados para serem aplicados na ação docente.

Destarte, entende-se que é necessário que as IES possam (re) construir seus planos de formação continuada para incluir em suas pautas formativas conteúdos que assegure aos professores formadores uma relação de ensino e aprendizagem junto ao público-alvo da educação especial/inclusiva, o que para o autor a construção de uma identidade docente inclusiva, necessariamente, passa por essa reconstrução ou redefinição dos saberes do professor formador (OLIVEIRA, 2006, p. 143).

Observa-se que nesse contexto é fundamental a presença das universidades na oferta de uma formação inicial e continuada aos licenciandos e professores formadores, conforme as orientações na Declaração de Salamanca (1994):

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado (UNESCO, 1994, p. 11).

Nesse sentido o professor Jonas defende a necessidade de formação continuada na área para a partir desses conhecimentos, fundamentar sua prática. Essa ausência lhe permite avaliar o contexto de atuação de outros profissionais da educação, que assim como ele, também não tiveram a oportunidade de participar de estudos ou discussões acerca da educação especial/inclusiva. Em seus relatos

apresenta dados de sua formação/atuação que se assemelham aos apresentados pelo professor Cândido quando descreve a seguinte situação:

[...] a maioria hoje dos docentes que estão nas instituições federais de ensino, a maioria, principalmente exatas e engenharias e outros cursos também, nenhum, a meu modo de ver, na minha visão, mesmo que possa ser pequena, nenhuma estar habilitado 100% a trabalhar com educação especial a educação inclusiva. (JONAS, 2019 trecho extraído da entrevista).

Assim como o professor Cândido, o professor Jonas apresenta uma visão panorâmica de como se efetivava a proposta de formação aos licenciandos em Química fazendo a seguinte descrição:

Jonas: Em minha formação nós não tivemos isso. Então a disciplina era de Matemática o assunto era de Matemática e pronto. Aquilo não tinha nada de Matemática com a educação misturada, não! Era matemática pura e aplicada, era Química pura e aplicada e a educação e pronto e de certa forma ainda na nossa grade mesmo licenciatura na época, ainda era uma grade muito bacharel não licenciado. Então pouco contato nós tivemos de fato com a educação (JONAS, 2019 trecho extraído da entrevista).

As informações reveladas pelo coordenador, o professor Jonas apontam que seu período de formação inicial também foi marcado por estudos que não discutiam questões relacionadas à educação especial/inclusiva, focavam na área das Ciências Exatas: “[...] era Matemática pura e aplicada, era Química pura e aplicada”, ficando em segundo plano a educação e, é importante frisar que nesse contexto não se trata de educação especial/inclusiva, mas da educação como um todo e em destaque as disciplinas da área pedagógica. Esses são aspectos análogos e deficitários que se apresentaram nos períodos de formação dos dois professores e se refletem hoje em suas práticas atuando como coordenadores, mesmo tendo cursado licenciatura em Química.

Os aspectos elencados pelos professores quanto aos seus períodos de formação e as características formativas ofertadas nos permite analisar que assim como Pimentel (2012) compreende-se que a ausência de conhecimentos dos professores sobre as peculiaridades das diferenças, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência ao processo de

inclusão (PIMENTEL, 2012, p.139). Esses são aspectos que se pode relacionar com o perfil dos coordenadores na realização de suas práticas, causados pela ausência de conhecimentos acerca da educação especial/inclusiva.

Nos chama a atenção que no período de formação dos coordenadores houvesse a ausência de conteúdos formativos na perspectiva da educação inclusiva na área de licenciatura em Química, pois naquele momento os dispositivos legais já normatizavam a oferta de formação sob os pressupostos legais que orientavam essa formação para futuras práticas docentes.

Essa ausência implica hoje em dificuldades de realização de práticas pedagógicas com mais habilidades na presença de acadêmicos com deficiência, o que nos leva a inferir que, em relação à formação de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva, a análise comparativa revelou que nas duas IES participantes do estudo, há lacunas quando ao direcionamento da transversalidade da educação especial na educação superior como prevista na legislação que possam favorecer uma formação inicial de professores para atuação frente às práticas de inclusão educacional com os acadêmicos com deficiências, quando analisamos nas falas dos coordenadores quando se reportam aos períodos de suas formações.

Os aspectos analisados ainda não correspondem a proposta de inclusão se busca através de pesquisas e estudos com o objetivo de efetivar a inclusão educacional a partir das políticas públicas fomentadas pelos dispositivos legais nas universidades. É necessário reestruturar as propostas de formação inicial com adequações de seus documentos institucionais: PPI, PPC, a matriz curricular, para implementar projetos de formação inicial e continuada na perspectiva da inclusão educacional.

Essas mudanças darão suporte acadêmico e pedagógico aos profissionais da educação, principalmente àqueles que desempenham suas atividades mais próximo a formação que são os coordenadores de cursos e os professores formadores. A partir dessa análise e dos aspectos revelados comungamos com Vilela-Ribeiro e Benite (2010, p.588) quando afirmam:

[...] para essa realidade se efetivar, os cursos de licenciatura em Ciências devem estar preparados para formar professores para a inclusão, ou seja, os professores formadores devem ser os primeiros a se prepararem, com vistas que só serão formados profissionais aptos para a inclusão se os próprios formadores tiverem percepção sobre o assunto.

A realidade nos permite apontar que as mudanças são necessárias e urgentes e devem ser originadas a partir das propostas formativas ofertadas pelas universidades ao longo do período de formação dos licenciandos e dos professores formadores com a formação continuada, pois o fato de termos os dispositivos legais, assim como indicadores potenciais de um perfil formativo para uma atuação docente com qualidade formativa, esses aspectos não são suficientes para assegurar o exercício da prática docente na perspectiva da inclusão, ainda que estejam assegurados no registro escrito do Projeto Político de Curso ou ainda a composição de um perfil profissional ilustrado no PDI e, merece destaque que esses aspectos não foram vivenciados pelos professores formadores, logo não serão também pelos licenciandos que estão sob suas orientações, pois não houve naquele momento conteúdos formativos para esse fim, assim como nesse momento, não há proposta para esse debate. Nesse processo de ensino, Camargo (2016, p. 26) destaca a seguinte afirmação: “A universidade tem responsabilidade social fundamental para a inversão desse quadro, atuando na formação de professores para práticas inclusivas”.

Do exposto em relação aos coordenadores o estudo comparativo revela que ambos apresentam um déficit considerável de conhecimentos quanto aos princípios da educação inclusiva originados em partes pela ausência de uma proposta de formação na perspectiva da inclusão educacional, fato que nos leva a identificar a necessidade de um plano ou projeto de formação continuada que possibilite aos professores formadores acesso a conhecimentos que embasam a educação especial/inclusiva, visto que em suas graduações as IES nas quais cursaram se embasavam nos documentos oficiais que regem as políticas públicas e orientam os princípios da educação especial/inclusiva, porém os conteúdos correspondentes não foram elementos de pautas formativas.

Destarte, destacamos a Portaria nº 1.793/1994, Art.1º que expressa à necessidade de adequação nos currículos de formação docentes e de outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais com a inclusão da disciplina: “Aspectos Ético-político-educacionais para normatizar e integrar a pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994, p. 1).

Ainda nesse contexto a LDBEN-9.394/1996, Art. 59 “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais”, § III “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado (BRASIL, 1994, p. 59), primando pela garantia e qualidade de oferta de formação e da prática de professores para atuarem com competência no atendimento do público-alvo da educação especial.

Portanto, entende-se que é premente que os coordenadores participem de espaço de formação continuada para suprir suas necessidades de conhecimentos acerca da educação especial/inclusiva, pois, compreende-se que só é possível incluir, se nos permitirmos estar inclusos no processo. Assim, elimina-se o modelo de exclusão que não se sustenta mais diante de uma sociedade democrática e plural, na qual a educação é para todos.

É preciso que as universidades, aqui na representação dos sujeitos que as compõem, percebam-se como instituição responsável em assegurar a oferta de formação na perspectiva da inclusão, primeiro, para a equipe de formadores, depois técnicos administrativos apoiadores e licenciandos de todas as áreas, e estes, em harmonia comunicativa, fundamentada a partir de conhecimentos e concepções da proposta de inclusão social, visto que a educação é para todos, poderão atuar com maior autonomia e habilidades, e em destaque no acolhimento às pessoas com deficiência, visualizando seu potencial humano, contemplando suas características pessoais, suas habilidades a partir das interações sociais no movimento dinâmico de uma sociedade plural, promovendo a acessibilidade, superando as barreiras existentes e identificadas nesse estudo causadas pela falta de conhecimentos acerca da inclusão dos sujeitos da diversidade, que se tornam invisíveis por serem diferentes.

Para a efetivação da proposta de inclusão educacional é necessário que tenhamos consciência de que como pessoas não somos iguais! E é exatamente por sermos diferentes, é que nos tornamos um sujeito social ímpar, independentemente das condições físicas, emocionais, intelectuais. Mais como sujeito de direitos, os diferentes, precisam que ações afirmativas sejam realizadas pelas e nas universidades.

Cumprido pontuar que para as IES participantes do estudo, a promoção da equidade social, precisa se edificar a partir da formação docente inicial e continuada,

o que caracteriza um dos objetivos da LBI- Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência em garantir e assegurar os direitos da pessoa com deficiência promovendo condições de igualdade com as pessoas sem deficiência para que se tenha inclusão social e nos demais aspectos (BRASIL, 2015).

Além dos coordenadores de curso a pesquisa envolvia como participantes os professores que já haviam ministrado disciplinas da área de educação especial/inclusiva nas duas universidades, porém como foi justificado anteriormente, faremos a apresentação dos dados constituídos com o professor Tales da Unifesspa, visto que a professora Yasmin que ministrou a disciplina de Libras, educação especial e inclusiva não foi localizada, pois a mesma não tinha vínculo com a Unesp, tendo sido contratada apenas para ministrar a referida disciplina em EaD.

O professor Tales diferente dos dois coordenadores, possui formação na área e experiência com alunos público-alvo da educação especial nos mais diferentes perfis: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência em altas habilidades/superdotação o que lhe permitiu transitar com autonomia em sala de aula abordando temáticas da educação especial na perspectiva da inclusão educacional junto aos licenciandos, ampliando dessa forma as possibilidades de práticas formativas, assegurando a estes, a qualidade e o direito dessa formação instituídos através dos documentos oficiais, promovendo o movimento para a construção da inclusão educacional e da promoção da cidadania a partir do trabalho docente comprometido com essa qualidade formativa que os licenciandos necessitam adquirir para assegurar aos estudantes da educação básica um ensino de Química na perspectiva da inclusão, o que se caracteriza nessa mediação a desconstrução de barreiras no processo de inclusão, um desafio para a universidade.

Quanto a sua atuação e prática como docente da disciplina de Língua Brasileira de Sinais- Libras aos licenciandos de Química destaca que em relação à proposta de formação inicial, vê como necessário que estes adquiram e apresentem o domínio de conhecimentos teóricos e práticos na área da educação especial, visionando que: “[...] esses futuros graduados terão que lidar com alunos com deficiência ao longo de sua vida profissional”, porém destaca como uma dificuldade na relação de ensino e aprendizagem o pouco tempo curricular para muitos conteúdos e atividades, o que

dificulta a aprendizagem dos licenciandos principalmente por se tratar da disciplina de Libras, considera a carga horária de cinquenta e uma hora pequena, o que para ele dificulta a execução do planejamento e a pouca visibilidade dos conteúdos e também, acrescenta que reflete em pouco interesse de muitos alunos, afirma o professor Tales.

A partir dessa análise compreende-se que os aspectos implicam em mudanças tanto no sistema, como na parte organizacional das instituições, pois no processo de inclusão escolar, na relação de ensino o papel do professor mediador, segundo Camargo (2005) é fundamental junto a classe com todos os alunos, pois estes serão capazes de possibilitar ao aluno com deficiência a realização das atividades quando este não possuir ainda habilidades e autonomia para fazê-lo.

Apontamos ainda que assim como Glat e Pletsch (2004, p. 5), que essas são questões que estão presentes nos debates acerca da formação em nível superior na perspectiva da inclusão educacional confrontando as políticas públicas que buscam efetivar a proposta nessa modalidade de ensino, no interior das universidades que é formar professores para que em suas práticas estejam para além da mera transmissão de conhecimentos, que estejam aptos para a tomada de decisões frente à diversidade humana e sejam capazes de construir novas estratégias de ensino adaptando atividades e conteúdos para a classe como um todo.

Ainda em relação ao interesse e participação dos alunos na disciplina de Libras Tales destaca: “[...]sabemos também que há alunos que se interessam. Aí se deparam com a dificuldade de não ter outras possibilidades no curso”. A análise apresentada por ele revela a descontinuidade de estudos sobre Libras, o que significa que tanto o conteúdo, quanto a disciplina se encerram nesse espaço de tempo restrito de estudos. Situações dessa natureza se apresentam nas atividades cotidianas de sala de aula provocando no professor formador situações de desconforto e preocupação em relação à qualidade de oferta dessa formação.

Nesse contexto Rodrigues (2017) recomenda que ensinar com qualidade todos os alunos deve ser um objetivo a ser retomado em toda a vida profissional e, em destaque, na formação inicial, pois os licenciandos, ainda em formação, devem compreender que no futuro sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos estejam envolvidos nos processos de aprendizagem (RODRIGUES, 2017, p.39).

Segundo Benite, Vilela-Ribeiro e Benite (2011, p. 4), “a educação deve ser modificada, ou talvez, reestruturada a partir da formação de professores que, como atores de primeira ordem, podem contribuir para a reorganização da escola viabilizando o acesso e a permanência de todos nas classes regulares”.

Destarte, observa-se que a partir dos aspectos elucidados no decorrer desta análise comparativa fica cada vez notório a importância de investigações acerca da qualidade de oferta da formação inicial do professor de Química na perspectiva da inclusão educacional quanto as temáticas da educação especial e do perfil profissional oriundo das relações de ensino e aprendizagem nas IES, aspectos esses que se buscou analisar nesse estudo que nos possibilitou identificar que não houve avanços na proposta de formação das IES em relação a formação dos licenciandos de Química, aspecto confirmado na falado professor Tales.

Rodrigues (2017) contribui com as reflexões quando avalie a falta de continuidade, prejudica o interessado acadêmicos quanto à necessidade e a importância desses saberes concebendo uma atuação planejada e flexível no decorrer de sua atuação docente com competência didática e pedagógica com alunos público-alvo da educação especial, pois não houve nesse contexto expectativa e nem motivação para essa atuação. Destarte, a disciplina de Libras não promoveu visibilidade para as questões da inclusão e, é esse o desafio das IES de tornar o currículo um canal de mudanças efetivas na proposta de formação nessa perspectiva da inclusão.

5.3 Currículo dos cursos de Química e prática formativa nas temáticas de educação especial/inclusiva

De acordo com os instrumentos legais anteriormente apresentados que orientam a organização dos documentos normativos institucionais para a efetivação do currículo na formação de professores de Química que atuarão na educação básica, em destaque o PPC, o qual apresenta a partir de sua organização administrativa, acadêmica e pedagógica um delineamento do curso, a concepção profissional do professor, assegurado nos princípios educacionais de formação e materializado nas ações que o fundamenta em aspectos que promovem a relação de ensino e aprendizagem a partir da matriz curricular, norteadora dessa estrutura e da

organização pedagógica, visto que está defini os componentes curriculares que serão ensinados para a efetivação do currículo na formação do profissional docente.

No curso de licenciatura em Química da Unifesspa as diretrizes curriculares têm como fundamentos norteadores, os fundamentos Éticos; Epistemológicos e Didático - Pedagógico. Esses fundamentos buscam assegurar o que a LDBEN-9.394/1996 legisla em relação à formação do professor: “a formação do futuro Educador deve voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor” (UNIFESSPA, 2010, p. 11).

A partir desse fundamento e buscando efetivar ações afirmativas que o concretize na formação do professor a universidade adota como objetivo em seu PPC o compromisso social de:

Formar educadores na área da Química, dotados de consciência crítica e espírito científico, capazes de elaborar e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade, tornando-se sujeito de propostas próprias e aptos a participarem e contribuírem para o avanço democrático da sociedade brasileira (UNIFESSPA, 2010, p.12).

Esse perfil se direciona a proposta de formação de um profissional competente, dotado de capacidade de educar para a diversidade, pois se entende que a consciência crítica de um educador, promove nesse profissional, competências e habilidades de ler e compreender o movimento do contexto social nos ambientes educativos no qual se encontra inserido e a dinâmica de seus pares, o que significa que em sua trajetória formativa deverá ter tido acesso a conhecimentos que retratem ou se aproximem da realidade dos estudantes da educação básica como um todo e, em destaque os que apresentam deficiência, no que se refere às aptidões para o desenvolvimento da aprendizagem, pois é fundamental que o professor formador conheça as necessidades específicas dos estudantes para democratizar o espaço de sala de aula, intervindo na realidade com a flexibilização do currículo, promovendo o processo de aprendizagem, individual e coletivo a partir das disciplinas que compõem a matriz curricular, da qual destacamos a(s) que estão direcionadas ao estudo e discussões de conteúdos da educação especial/inclusiva.

Nesse sentido, entende-se que o professor que desenvolve suas práticas docentes na proposta inclusiva tem como característica profissional um olhar de acolhimento em direção a toda a classe com a percepção de que seus alunos são

sujeitos da diversidade, portanto, são diferentes, independentemente, de terem ou não deficiência.

Essa concepção exige do professor, nesse estudo do professor de Química, domínio de conhecimentos acerca da inclusão educacional que lhe permita elaborar um planejamento flexível que apresente diferentes metodologias e recursos pedagógicos adaptados que dinamize a forma de ensinar e de aprender Química, visto que nas discussões acerca dos conteúdos, existem alguns com abstração. Desta forma, esses recursos propiciam a aprendizagem de cada aluno nessa interação, visto que nesse espaço de construção de saberes, fortemente marcado pela diversidade que é a sala de aula, ensinar Química nessa perspectiva da inclusão ainda se apresenta como um grande desafio.

Tomemos por base as pessoas com deficiência visual e as contribuições de Mól (2019) nessa relação de ensino e aprendizagem de Química e o papel fundamental do professor mediando essa relação:

Cegueira ou baixa visão, por si só, não comprometem o desenvolvimento cognitivo do aluno. Portanto, nesse caso, o ponto chave para o desenvolvimento das aprendizagens é a produção de material adaptado com características táteis, lembrando que o contato entre os pares e com o professor é ainda mais significativo para o deficiente visual. Lembramos também que nenhum material didático fala por si só e que a linguagem é indispensável para aumentar a capacidade de abstração (MÓL, 2019, p. 70).

A fundamentação apontada por Mól (2019) se reporta a um professor dotado de conhecimentos cuja a concepção acerca da inclusão lhe permite identificar as características individuais de aprendizagem da pessoa com deficiência, nesse exemplo, com deficiência visual e suas habilidades para o desenvolvimento cognitivo, potencializando esse processo com material adaptado com relevo tátil, com legenda em Braille e, a partir da linguagem torna possível o acesso ao conhecimento, em uma dimensão de abstração que permite ao aluno ter a compreensão e internalizar esse conhecimento. São essas alternativas que abrem caminhos para a efetivação da inclusão a partir da prática docente, visto que para o deficiente visual esse material adaptado é um canal de comunicação, além de possibilitar o nível de alcance e compreensão desse conhecimento, assim como para a classe, pois para os alunos

videntes a explicação com o material adaptado os leva conhecer melhor os detalhes do conteúdo estudado para além da abstração.

É importante destacar ainda que as práticas adotadas com material adaptado e legendado em Braille como ferramenta de acessibilidade como a citada anteriormente, são instituídas com amparo legal pela Portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2002, p. 1).

Essa portaria respalda o trabalho da prática docente na perspectiva da acessibilidade e da inclusão, no entanto, é necessário que o professor tenha conhecimentos básicos a cerca da concepção da inclusão para que possa desenvolver seu trabalho com autonomia no planejamento, na elaboração e aplicação com qualidade promovendo o ensino e motivando a aprendizagem. Esses são aspectos fundamentais na formação do professor de Química para atuar na perspectiva da inclusão.

Para Rodrigues (2006) a compreensão do conceito de inclusão, refuta a qualquer forma de exclusão acadêmica de qualquer aluno da comunidade escolar, pois a escola (na representação das instituições formadoras) que planeja seguir os princípios de uma política de educação inclusiva, têm o compromisso de desenvolver políticas e práticas culturais que valorizem as habilidades de cada aluno na construção do conhecimento partilhado e, dessa forma busque alcançar a qualidade da formação acadêmica e sociocultural que os sujeitos da aprendizagem têm direitos sem discriminação.

Ampliando as análises em torno da formação inicial dos licenciandos em Química, analisou-se que a matriz curricular apresenta em sua organização entre as demais disciplinas que a compõe a disciplina de Linguagem Brasileira de Sinais – Libras que tem em sua Ementa conteúdos da educação especial/inclusiva que poderão promover essa interação de aprendizagem a partir das práticas realizadas no processo. A Libras na composição da matriz curricular é uma disciplina obrigatória, com carga horária de 51 horas a ser ministrada no 3º ano, no 6º período. Destaca-se que apresentaremos a seguir a Ementa, o objetivo geral e os específicos, sendo que os demais elementos que orientam a disciplina encontram-se no anexo B (p. 156).

LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

Ementa:

História da educação de surdos. História da surdez e dos surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. Relações históricas entre a educação e a escolarização. A comunidade surda: organização política, lingüística e social. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Educação dos surdos e família: os pais ouvintes e os pais surdos. O diagnóstico da surdez. As relações estabelecidas entre a família e a criança surda. O impacto na família da experiência visual. Aquisição de LIBRAS & português: problemas relacionados à alfabetização de surdos. Bilingüismo: ensino de LIBRAS como língua materna & ensino do português (escrito) como segunda língua. Características morfossintáticas de LIBRAS & língua portuguesa: características gerais.

OBJETIVO GERAL

Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua oficial das comunidades surdas brasileiras, contribuindo para a inclusão educacional dos alunos surdos, oportunizando na formação acadêmica a compreensão e fundamentação no que se refere ao uso dessa língua como meio de comunicação para as pessoas surdas refletindo acerca da importância da aquisição da língua no processo de desenvolvimento intelectual e emocional dessas pessoas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais Libras, língua oficial da comunidade surda brasileira, contribuindo para a inclusão educacionais dos alunos surdos; 2 Identificar a estrutura e a gramática da Língua Brasileira de Sinais-Libras e seu contexto nas diversas situações de comunicação, diferenciando-a da Língua Portuguesa; 3 Aplicar vivências por meio de diversas dinâmicas laborais no uso da LIBRAS; 4 Utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos escolares e não escolares; 5 Reconhecer a importância, utilização e organização gramatical da Libras nos processos educacionais dos surdos; 6 Compreender os fundamentos da educação de surdos; 7 Utilizar metodologias de ensino destinadas à educação de alunos surdos, tendo a Libras como elemento de comunicação, ensino e aprendizagem; 8 Realizar um levantamento dos sinais na Química e nas Ciências naturais aprendizagem. 8 Realizar um levantamento dos sinais em química e nas ciências naturais (UNIFESSPA, 2015).

A disciplina foi introduzida no currículo do curso para atender um dispositivo legal, a Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), com a responsabilidade de promover nos licenciandos, saberes que fundamentam as discussões acerca dos conhecimentos historicamente construídos sobre a educação especial/inclusiva, visto que se destaca como a única disciplina identificada na matriz curricular que suscita estudos, debates e discussões acerca das temáticas da área na formação do professor e de fonoaudiologia, enquanto que o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta essa lei dispõe sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

A LIBRAS como uma área do campo linguístico, não encerra em si um conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da educação inclusiva no trabalho pedagógico do futuro professor de Química. É um sistema linguístico que precisa ser compreendido por todo professor, pois tem sua estrutura própria, conforme a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002):

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 01).

Na esteira do debate, no que concerne especificamente aos conteúdos da disciplina de Libras na formação do licenciando que abordam sobre: a história da educação dos surdos e o impacto dos movimentos internacionais e sua repercussão nas políticas de educação dos surdos no Brasil, o processo de escolarização e a alfabetização de surdos, a organização da comunidade surda nos aspectos políticos, social, os movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais e os impactos nas questões de direitos, Libras como língua materna, a constituição linguística da Libras, entre outros, são conhecimentos básicos que os licenciandos precisam ter para que possam em sua prática ensinar conteúdos que gerem conhecimento, assim como mediar a partir dos saberes as relações de ensino e aprendizagem.

É válido destacar que não se pode atribuir a disciplina de Libras todas as especificidades dos conhecimentos teóricos e metodológicos relativos às questões da educação especial/inclusiva, pois além da disciplina ter sua ementa específica, a carga horária e o período em que foi ofertada nas duas instituições, não foram

suficientes para uma abordagem mais ampla desse segmento de educação, aspectos que entende-se assim como Martins (2008, p. 195) que não se pode tornar “superficial o ensino de língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”.

Comungamos com a contribuição de Martins (2008), pois entende-se que é necessário que as duas instituições aqui na representação de seus órgãos colegiados revejam esses aspectos contidos nos documentos institucionais que contrariam e negam as orientações oficiais e o processo de acessibilidade e inclusão educacional, tanto na formação como na prática docente.

Acrescenta-se a essa análise o uso de estratégias metodológicas no ensino de Química em Libras em sala regular, pois os alunos ouvintes irão se apropriar dos conhecimentos por diferentes meios, principalmente através da audição, o que gera desvantagens para o aluno surdo nas questões de aprendizagem. Nesse aspecto, fica sob o encargo do professor a mediação a partir de uso de estratégias práticas e objetivas que possibilite que o aluno possa interagir entre os pares para se apropriar e internalizar novo conhecimento.

Nesse debate para que o ensino de Química seja inclusivo é necessário que o professor tenha a seu alcance recursos didático, pedagógicos e tecnológicos que promovam adaptações e acessibilidade aos conteúdos, promovendo dessa forma nos alunos autonomia a partir do aprendizado e estes tenham postura crítica frente as diversas situações existentes na sociedade.

Destaca-se também que no ensino de Química em uma proposta de inclusão do aluno surdo em sala comum, a presença do intérprete que teve sua profissão regulamentada pelo Lei 12.319/10 (BRASIL, 2010) e lhes concede a autonomia na aplicabilidade de seu conhecimento auxiliando o professor formador na interpretação dos conteúdos ministrados oralmente é fundamental. Dessa forma, o “trabalho do intérprete de língua de sinais consiste em pronunciar na língua de sinais um discurso equivalente ao discurso pronunciado no português oral, ou vice-versa” (ROSA, 2005, p.115).

Destaca-se que até o ano da promulgação da lei 12.319/2020 os intérpretes já realizavam seu trabalho de forma voluntária, visto que não havia regularização da profissão, o que gerou diversas pesquisas e estudos, como o de Rosa em 2005 em torno da atuação desse “profissional”, cuja atividade prática assegura acessibilidade

e inclusão à comunidade de alunos surdos, além do trabalho de apoio junto ao professor formador.

Na Unesp o desenho curricular é do ano de 2015, que foi o ano de reestruturação do PPC do curso de Licenciatura em Química e, entre as diversas disciplinas ofertada no processo formativo, destaca-se a disciplina de Libras, Educação Especial e Inclusiva, a ser ministrada na 2ª série, no 3º semestre, com carga horária de trinta horas, faz parte das disciplina obrigatórias, cujo componente curricular é Didático-pedagógico, vinculado ao departamento de educação, visto que a referida disciplina é objeto de análise desse estudo.

Entende-se que é importante destacar que por princípios éticos não apresentaremos a ementa da disciplina de Libras, educação especial e inclusiva, ainda que o documento seja de domínio público a professora Yasmim, ministrante não foi localizada e portanto, não participou da pesquisa.

Quanto à disciplina em destaque, Libras, educação especial e inclusiva não foi identificado no PPC uma contextualização que fundamentasse a oferta no currículo do curso a partir das diretrizes e da estrutura curricular, conforme a seguir:

Seguindo as diretrizes abordadas, apresentamos, a seguir, a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Química, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru, não apenas no intuito de atender aos indicativos das Deliberações CEE 111/2012 e CEE 126/2014, mas como produto da reflexão contínua do Conselho de Curso, sustentada pelas discussões realizadas durante o Fórum dos Cursos de Química da UNESP e em constante diálogo com o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (UNESP, 2015, p. 7).

As Deliberações do CEE citadas anteriormente tratam da reestruturação do curso de Licenciatura em Química. A CEE 111/2012 (UNESP, 2015, p.7), no Art. 10, parágrafo VIII dá outras providências que serão discutidas posteriormente.

Na sequência o texto apresenta aspectos relevantes quanto à oferta da disciplina que acumula conteúdo de Libras, Educação Especial e Inclusão, conforme a seguir:

[...] Assim, a proposta ora apresentada busca a aproximação dos ideais de formação de professores presentes nas discussões acadêmicas e nas reflexões sobre os resultados da pesquisa na área. Com esta reestruturação, busca-se também oferecer uma formação que abranja os conteúdos de educação ambiental, relações étnico-raciais, atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais e educação de jovens e adultos. Embora não haja disciplinas específicas para abordar cada um destes

tópicos, eles estão incluídos em outras disciplinas da área de ensino, tais como Introdução a Química Ambiental, Elaboração de Material Didático de Ensino de Química e Ciências, História da Educação Brasileira, Didática das Ciências, Fundamentos da Educação e “LIBRAS, Educação Especial e Inclusiva”. (UNESP, 2015, p. 7).

Conforme informado anterior, as Deliberações tratam da reestruturação do curso, no entanto na CEE 111/2012, traz no Art. 10, a seguinte deliberação:

Art. 10 A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos e conteúdos educacionais – pedagógicos, didáticos e de fundamentos da educação – com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino (UNESP, 2012, p. 4).

Para García (1999):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

No Art. 10 destacamos o parágrafo VIII, que apresenta em sua organização, conteúdos acerca da educação especial/inclusiva no processo formativo:

VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência (UNESP, 2012, p. 4).

Analisou-se que a presença da disciplina como componente curricular implica em situações que a análise nos permite identificar como contraditórias, pois se por um lado atende o dispositivo legal de introduzir no currículo a disciplina de Libras, por outro, apresenta um nível de abrangência e de acúmulo de conteúdos acerca da educação especial e do processo de inclusão que são conhecimentos de valor imensurável na formação dos licenciandos de Química e, é necessário o desdobramento da disciplina para atingir a qualidade dessa formação, oportunizando a partir da reestruturação do currículo, práticas formativas com temáticas relevantes que possam abordar e contemplar a pauta elencada no parágrafo VIII (UNESP, 2012, p.5) na efetivação da prática docente inclusiva em sala de aula.

Em torno dessas discussões, Tales, o professor ministrante da disciplina informa que à temática da educação especial/inclusiva é contemplada no currículo do curso, comumente em disciplina específica desse assunto, como a oferta de Libras e acrescenta “[...] que se coincidir do professor de outra disciplina dominar a educação especial, facilita essa discussão em demais disciplinas”. Essa afirmação é endossada pela fala dos coordenadores quando se reportam a oferta da disciplina e ausência de profissionais habilitados

Vejamos o que informam os coordenadores:

Cândido: “[...] infelizmente, a universidade carece de profissionais com formação adequada para trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Seria necessário contratar tais profissionais concomitantemente à elaboração de projetos pedagógicos mais completos” (dados extraídos do questionário).

Jonas: “[...] o Professor vem e trabalha isso, infelizmente a nossa instituição, como também algumas outras, não tem profissional adequado que possam trabalhar essa disciplina porque não é só a Química que precisa, mas tem a Ciência” (dados extraídos da Entrevista).

Esse é um fator crítico e de extrema importância que reflete na formação do professor, pois, primeiro, porque as discussões ficam a mercê de um acaso, uma coincidência para o domínio de um conhecimento. Segundo que conforme registro anterior das falas dos coordenadores, não há professores com formação específica para promover esse debate, como é o caso da Unesp que ofertou a disciplina na modalidade EaD, sob contrato de uma docente para esse fim, enquanto a Unifesspa mesmo tendo esse profissional, a oferta ocorreu de forma condensada, em tempo integral.

Nesse território em que se busca compreender a partir de uma análise comparativa o processo de formação inicial dos licenciandos em Química para atuar na perspectiva da inclusão, o contexto aponta uma realidade que não se enquadra mais no processo de formação dos profissionais da educação básica, visto que desde 2002 as IES já tinham conhecimento das orientações legais segundo os princípios da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais e orienta as providências quanto ao uso e difusão da Libras nos cursos de Educação especial, magistério e fonoaudiologia, em seu artigo 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de

formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 1).

Compreende-se que a formação do professor é um momento privilegiado na construção de saberes, pois lhe permitirá refletir sobre sua atuação no processo de ensino e aprendizagem da classe como um todo. Nessa perspectiva Silva (2009) postula que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores como que possam eliminar barreiras as identificadas nos documentos institucionais e reforçadas nas falas dos coordenadores, o que fortalece o movimento sutil de exclusão.

É importante destacar que os licenciandos das turmas do ano de 2017 das duas instituições tiveram acesso ao conhecimento restrito em Libras e de forma bastante simplificada, visto que a disciplina foi ministrada com metodologia que não oportunizou aos participantes um espaço/tempo de discussões, tanto para o professor formador no que foi planejado, quanto para os licenciandos em relação aos conteúdos e a aprendizagem.

Soma-se aos fatores apresentados quanto à oferta da disciplina a diferença na carga horária da disciplina entre os documentos institucionais que a apresentam, PPC e a Matriz Curricular e as horas aula que foram ministradas. Esses documentos na Unifesspa têm o seguinte registro: o PPC apresenta carga horária de 68: horas, a matriz curricular cinquenta e uma horas (51:hs), no Plano de Ensino não há registro de carga horária, porém na análise do PPC e da Matriz observa-se uma diferença equivalente de dezessete horas (17 horas) aula que não foram ofertadas, fato que além de comprometer o processo de ensino e aprendizagem, contraria os documentos internos da instituição, invalidando o que foi discutido, planejado e constituído entre os pares visando à promoção do processo de inclusão na IES, conforme o que está instituído no PPC:

O curso de Licenciatura em Química compreende que discussões que envolvem a temática da Inclusão Social devem estar presente durante a formação acadêmica, desta forma inicia sua contribuição no processo ao ofertar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com 68 (seiscentos e oito) horas, além desta atividade curricular objetiva-se incentivar que docentes e discente participem de debates a respeito da Educação Especial permitindo ao futuro educador conhecer aspectos

essenciais ao desenvolvimento da Educação Especial e Inclusão Escolar (UNIFESSPA, 2010, p. 30).

Nesse contexto buscou-se compreender de que forma as temáticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram contempladas nos estudos e discussões na disciplina de Libras mobilizando aspectos teóricos, metodológicos e práticos na formação para exercitar a habilidade de mediação e intervenção do futuro professor em atuação na sala de aula com a presença de alunos público-alvo da educação especial.

Da análise, Tales apresenta a seguinte interpretação:

Tales: Assim, enquanto parte teórica sim, contempla. Na ementa de Libras, na grade curricular de Libras passa-se a discussão sobre a pessoa surda, sobre educação especial, porém devido uma questão de organização curricular é necessário que haja uma mudança, uma melhora. Eu acredito que um semestre só, é insuficiente e a carga horária atual ainda é insuficiente é muito pouco né, ou seja: eu acredito que vão fazer duas disciplinas, ter uma então à saída ou ampliar um pouco mais a grade dessa disciplina atual (TALES, 2019).

Sant' Ana (2005, p. 227), afirma que:

[...] o sucesso da intervenção do professor da sala comum depende de mudanças nas práticas pedagógicas, da adoção ou de novos conceitos e estratégias, adaptação ou (re) reconstrução de currículos, uso de novas técnicas e recursos específicos para o uso com esses estudantes, novas formas de avaliação, entre outras mudanças e implementações.

Essas mudanças são promovidas com base nos dispositivos legais que normatizam a educação através das políticas públicas de educação para as quais, compreende-se assim como Tales que em relação às políticas públicas e as diretrizes nacional de formação de professores que exigem que essas temáticas sejam contempladas na formação inicial de professores para atuarem na educação básica, é necessário que o currículo seja revisto para poder aumentar mais as possibilidades de discussões sobre o tema.

Em relação ao currículo Tales informa ainda que como professor de Libras e a partir de sua formação, compreende que quanto à proposta de formação inicial ofertada aos licenciandos em química, esse currículo não atende ainda a demanda da educação básica para uma prática na perspectiva da inclusão, com o seguinte posicionamento:

Tales: sinceramente ainda não! Eu vejo que ainda deixa muito a desejar devido “n” problemas né. Eu não vou citar especificamente, é complicado, e quem poderão ser? Quem é o culpado? É difícil a gente ir aprontar agora, mas acredito que os problemas são a questão do tempo mesmo e da organização curricular. Eu acredito que normalmente nos cursos de licenciatura apresenta-se uma disciplina de Vivências em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e normalmente a gente tem a disciplina de Libras.

A análise nos permite afirmar que Tales a partir de sua formação e prática docente aponta à necessidade de revisão do atual currículo para incluir na matriz do curso de licenciatura em Química outras disciplinas que venham acrescentar conceitos e discussões acerca da educação especial/inclusiva, pois entende-se que é necessário que tanto o professor formador, quanto os acadêmicos tenham esses conhecimentos para que possam discutir e visualizar a realidade da escola e principalmente das singularidades individuais e coletivas dos sujeitos sociais que estão presentes na sala de aula para melhorar a qualidade da formação, ampliando as possibilidades de discussões que envolvam outras demandas sociais nesse processo de inclusão, aspectos significativos que devem fazer parte da pauta formativa no processo de formação inicial ofertado nas universidades.

A partir do exposto, Pimentel (2012, p. 152), compreende que:

O locus para a formação inicial do professor deve ser a universidade. Assim, os cursos de licenciatura, além de prover um componente curricular que trate da educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área da pedagogia, a exemplo as Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio.

Do exposto, identificou-se a ausência de componentes curriculares que dão base às discussões conceituais em torno de conhecimentos acerca da inclusão educacional e comprometem a formação inicial dos licenciando em Química nessa perspectiva, visto que não há além de Libras, outras disciplinas na matriz curricular que materialize os saberes específicos que fundamentam o processo de inclusão, assim como amplie essas discussões em torno das temáticas acerca da inclusão. Esses são aspectos fundamentais para a efetivação da proposta de inclusão educacional e que devem estar pautados no currículo dos cursos de formação de

professores que irão desenvolver suas práticas com a educação básica, e são conhecimentos que estão sob responsabilidade das universidades ao promoverem saberes que serão a sustentação aos profissionais da educação, tanto os licenciandos, quanto os formadores.

A constatação dessas lacunas nos leva a buscar compreender como foi explanado e compreendido o termo de educação inclusiva no contexto de formação dos licenciando em química para a qual Tales apresenta a seguinte interpretação:

Tales: Inicialmente a gente percebe que talvez seja uma falha dos cursos de Formação em química na licenciatura em química porque eles veem inclusão apenas a partir da perspectiva da deficiência. Eles não têm uma visão por exemplo de química e inclusão no sentido social ,seja o quilombola, negro, idoso, índio, essa discussão é muito pequena eu acredito que deve acontecer na disciplina chamadas Práticas Pedagógicas, mas não há um componente curricular obrigatório que diga: olha esse componente faz isso, como por exemplo, no curso de Pedagogia em que a gente consegue tranquilamente fazer isso em vários componentes em didática a gente consegue fazer, sem currículo escolar não se consegue fazer isso né e nas outras na Educação Especial. Libras consegue também fazer isso né. Então eu acredito que ainda deixa um pouco a desejar né em relação a isso, ela precisa ser um pouco mais ampliada essa visão né com relação a processo de inclusão.

Compreende-se que, por se tratar de formação superior aos profissionais que atuarão na educação básica para atender o público-alvo da educação especial na busca da efetivação da inclusão educacional, considera-se significativos os princípios legais da PNEEPEI (2008) que orienta que esse nível de ensino:

[...] se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 12).

Elencando as questões que apresentam as lacunas identificadas e que comprometem a formação dos licenciando em Química, observa-se que é premente que se promova um diálogo em torno do currículo oportunizando estudos, debates e discussões acerca da educação especial/inclusiva e o ensino de Química promovendo a inclusão educacional a partir dos princípios legais, assim como de todo o arcabouço teórico que fundamenta esse segmento de educação.

5.4 Expectativa e avaliação dos licenciandos quanto suas aprendizagens a partir das atividades curriculares ofertadas na formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Química.

Nesse eixo a análise dos dados foi realizada com foco nas informações apresentadas pelos licenciandos a partir do diálogo realizado com o Grupo Focal (Anexo F, p. 153) o que nos permitiu constituir um volume grande de informações a respeito da temática em debate, na qual os licenciandos fizeram uma (auto) avaliação de suas expectativas de aprendizagem realizando uma análise do percurso formativo e de seu desenvolvimento como aprendiz no decorrer do processo de formação com foco em sua atuação como docente.

Destacamos que em suas falas as informações estão concentrados em torno da disciplina de Libras, pois nas duas IES a disciplina foi ofertada e o diálogo foi canalizado em torno da disciplina que tornou-se o canal de acesso aos estudos e discussões acerca da educação especial/inclusiva, ainda que buscássemos extrair outras informações sobre os conhecimentos que envolvem essa modalidade de educação as discussões seguiam em direção aos conteúdos que lhes foram apresentados no decorrer da oferta da disciplina. Ressaltamos que na Unesp a disciplina é nominada como Libras, Educação Especial e Inclusiva e foi ofertada na modalidade EaD, enquanto na Unifesspa a disciplina foi ofertada em regime modular como Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido os licenciando foram instigados a realizarem uma avaliação acerca do ensino, dos conteúdos e dos conhecimentos construídos e internalizados ministrados na disciplina e, se as temáticas da educação especial ou inclusão de pessoas com deficiência foram contempladas e, de que forma esses conhecimentos contribuem na formação, assim como na atuação como futuros docentes em sala de aula com o público-alvo da educação especial, visto que serão professores da educação básica.

As falas eram direcionadas as contribuições da disciplina de Libras a partir das experiências realizadas na disciplina, na Unifesspa, dentre estas destacamos as seguintes:

Marta: Eu acredito assim que esse tipo de ensino tinha que ser a cada semestre nosso, fazer parte da grade curricular desde o início até o final para que a gente realmente tenha essa base para sair e chegando lá fora chegar o caso da gente se deparar com uma situação de encontrar algum tipo de

aluno que necessita de a gente saber realmente e passar o ensino para esse aluno, saber se desenvolver diante da situação.

Àguida: Eu acho um pouco complicado falar sobre isso por que não existe só o deficiente auditivo por exemplo. Quando você vai fazer sua formação como professor e você ter que atuar dentro de uma sala de aula com alunos que por exemplo, tem uma deficiência diferentes, por exemplo no nosso curso a gente teve a base de Libras que não é o suficiente para a gente se sentir assim capacitado para ensinar esse aluno, mas enquanto ao Braille por exemplo o aluno que tem a deficiência visual ou aluno que tem outro tipo de deficiência. É muito complicado falar sobre essa formação de professor, de utilizar o termo comum né e colocar esse professor para ele ter capacidade de ensinar em termo de Educação Especial por exemplo.

Kátia: A partir da disciplina que eu tive de libras eu vi o quanto é importante para a formação de todos os professores, não só em libras, mas assim, falta muito, muito a melhorar na disciplina de principalmente na área de química porque a gente trata muitos assuntos assim, que eu até fico me perguntando: como que eu vou falar alguma coisa de física ou química para um aluno que não enxerga ou até mesmo que não escuta?

As experiências apresentadas acerca do ensino de Libras revelam um baixo nível de satisfação dos licenciandos, pois não se sentem seguros em relação aos conhecimentos necessários para a realização de práticas pedagógicas com alunos público-alvo da educação especial/inclusiva. Manifestam ainda que a disciplina de Libras aborda conteúdos direcionados aos alunos com deficiência auditiva, criando uma lacuna em relação a outros tipos de deficiência, deixando-os inseguros e preocupados em relação às futuras práticas docentes na presença desses alunos.

Os licenciandos da Unesp apresentaram as seguintes informações:

Yris: É aqui na disciplina de Libras que eu fiz aqui, ela abordou sim a temática da deficiência dos surdo né, e começou a trabalhar a linguagem de sinais foi básica assim, de uma forma bem diferente, não tradicional com muitas atividades em sala de aula, com vídeos, e, Isso começou a ensinar a agente a Libras, na ideia de que a gente fosse conseguir, acho que o básico para tá podendo ir trabalhar e encontrar um caso desse e não fica tão, sem, sem base.

Guido: Eu fiz a disciplina de Libras online. Então foi um muito diferente assim, eles abordaram né as temáticas de inclusão das pessoas com deficiência, mas eu acho que a forma por ser online, a forma como era trabalhada assim os conteúdos, eu acho que era inclusive pelo fato de ser online as pessoas podiam procurar assim, o que elas quisessem e desenvolver as atividades, mas eu acho que não tinha muito, uma cobrança assim do professor, não tinha uma relação como professor por mais que eles corrigissem as atividades. Eu acho que não tinha uma devolutiva que a gente pudessem analisar mesmo um feed back do que a gente tá apreendendo ou não, em relação a isso, mas eu acho que contribuiu sim, mais pra construir uma base assim, eu acho que se eu quisesse apreender uma coisa mais aprofundada assim ia ser por interesse próprio e não carregado pela disciplina em si.

Jane: Eu também, eu fiz online né, na mesma época que ele. Eu senti assim, que o fato de ser online, é como se tivesse uma distância muito grande, então eu não consegui me relacionar tanto assim com a disciplina que nem ele falou, não é uma coisa manda uma devolutiva assim, que agrega muita coisa pra nossa vida, a gente viu muito sobre o fator históricos, o que é Libras, mas agora o contato em si a gente não teve assim, então eu acho que faltou isso. Eu acho que Libras por ser uma disciplina como forma de inclusão essas coisas assim, acho que deveria no mínimo ser presencial assim, eu achei que a distância eu não gostei muito de fazer, porque eu achei que essa disciplina poderia acarretar muito mais coisas do que ela acarretou pra gente.

Cris: Eu fiz também junto com eles, eu fiz ela online juntos. Eu achei uma disciplina bem rasa porque ela mostra para você o que é Libras, mas você não aprende por exemplo a parte gramatical, como se forma as frases. Eles te mostram frases feitas e você, é, responde as questões e na prova também, então é mais uma apresentação mostrando como é, mostrando o que é, mas não como se faz de verdade.

Ao analisarmos o conjunto das informações prestadas pelos licenciandos das IES percebemos que existem vários elementos apontados relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que revelam ausência de conteúdos formativos que em suas avaliações classificam como insuficientes para a formação. Esses elementos incluem desde as modalidades de ensino, tanto a modular como a EaD que reconhecem e apontam como ineficaz no desenvolvimento de aprendizagens no campo dos saberes referentes à educação especial/inclusiva.

Esses aspectos não se diferenciam a partir das modalidades aplicadas nas IES, pois os que cursaram em sistema modular classificam como insuficiente o tempo, os conteúdos abordados e as práticas realizadas para o desenvolvimento de aprendizagens e destacam que a disciplina deveria fazer parte da Matriz Curricular para ser ofertada em todo o semestre. Os que cursaram em EaD também apontam insatisfação e reconhecem que obtiveram pouco aprendizado, elencando a importância de outros conteúdos além de Libras, visto que poderão receber em sala de aula alunos com outros tipos de deficiência e não se sentem preparados para essa relação de ensino e aprendizagem, como avalia a licencianda Cris: “então é mais uma apresentação mostrando como é, mostrando o que é, mas não como se faz de verdade”.

Em torno dessas discussões da necessidade de conhecimentos teóricos e práticos ofertados na formação, Cartolano apud Freitas (2006, p.170-171) fazem a seguinte análise e contribuição:

Uma boa formação teórico prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes.

Na prática significa que o professor será capaz de analisar criticamente propostas educacionais, quer sejam oficiais, ou institucionais, avaliando sua pertinência, sem perder de vistas as condições históricas e o contexto atual da educação.

Destacamos a experiência vivenciada pela licencianda Yris que cursou a disciplina na modalidade regular e revelou que no decorrer da oferta tiveram acesso a conhecimentos básicos que permitem uma relação com alunos com deficiência auditiva. Demonstra satisfação em seu aprendizado, pois aponta dinâmicas e recursos que foram aplicados na apresentação dos conteúdos da disciplina, ainda que o classifique como básico.

O que é notável na análise em relação à proposta de formação dos licenciandos em Química quanto à perspectiva da inclusão é que a disciplina de Libras e Libras, educação especial e inclusiva ofertada nas IES não contempla as necessidades básicas de formação dos licenciandos para atender alunos público alvo da educação especial, mesmos que sejam deficientes auditivos, pois tanto as estratégias quanto os conteúdos formativos estudados, foram insuficientes para desenvolver aprendizagens e propiciar práticas docentes na perspectiva da inclusão educacional.

Imbernón salienta que:

[...] não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNON, 2009, p.80)

Acrescentamos ainda que houve um esforço nas duas IES de atender os dispositivos legais na implantação da disciplina na Matriz Curricular dos cursos, no entanto, ainda não há efetivação da disciplina no que tange aos conhecimentos para práticas educacionais inclusivas em sua totalidade, o que significa que também não há aprendizagem em decorrência de fatores mais visíveis, como a falta de profissionais habilitados para ministrar a disciplina, a modalidade como está sendo

ofertada e o descumprimento da carga horária, tendo como consequência a oferta de uma educação que não atende a necessidade formativa aos futuros profissionais da educação básica, a qual não propicia acessibilidade aos conhecimentos aos licenciandos e estes, por sua vez, não poderão promover com seus futuros alunos os conhecimentos básicos necessários sobre o processo de inclusão educacional e social, o que simboliza um distanciamento dos ideais da proposta de inclusão educacional.

Outro aspecto que nos propomos em estudar por consideramos relevante no processo de formação inicial dos licenciandos em Química foi analisar quais estratégias metodológicas foram aplicadas no decorrer da oferta da disciplina. Vejamos o relato de algumas experiências em relação às estratégias no ensino de Libras:

Leticia: É a gente teve assim uma basezinha de como aprender o alfabeto e através desse alfabeto a gente vai para tentar passar algum conteúdo e a gente vai ter que construir com as nossas próprias mãos ou com nossos próprios sinais para passar o conteúdo, mas eu acho que, bem, bem insuficiente esse tipo de metodologia para tentar passar um assunto ou um conteúdo de química como a Ana falou de química ou física para um aluno deficiente a gente não teve esse método para passar e repassar esse conteúdo ao aluno.

Marta: É assim: práticas que foram desenvolvidas na sala de aula foram para nosso aprendizado, não que, não que é, foi um aprendizado pra gente, mas, não que necessariamente a gente pudesse usar com pessoas que tivessem essa necessidade especial. Essa disciplina para gente foi mais de conhecimento, de conhecer a disciplina e conhecer a Libras em si, mas não foi algo que assim de base educacional para um meio é de ensinar a Libras para as escolas, de chegar lá e fazer mesmo. Seria mais para gente, foi como um conhecimento.

Luiz: Uma das estratégias nos ajudou: o professor no curso de libras é que colocou algumas atividades para a gente fazer como um diálogo em que um outro aluno da mesma turma, dando gestos de sinais né, até aquela conversa que meio que vendo como a gente lidaria conversando com uma pessoa deficiente auditiva no caso.

[...] e também o professor colocou algumas, é uma para gente cantar uma música em libras e a gente poderia ver também essa dificuldade que é aprender a lidar com essa dificuldade que a gente não tem como sanar. Então é bastante requisitado que todo curso de professor de licenciatura tem que ter essa disciplina desde o primeiro período até o último para que tenha o melhor aperfeiçoamento nessa prática.

Os licenciandos da Unesp fizeram a seguinte avaliação quanto as estratégias metodológicas dinamizadas para a apresentação dos conteúdos:

Guido: Eu acho que as atividades, as estratégias que foram, que a gente teve sim é muito. O que a gente comentou, elas traziam aquela base então elas ampliavam o conhecimento porque a gente corria atrás para buscar aquilo para fazer atividades, mas as contribuições eu acho que elas não foram significativas.

Jane: Então! Eu acho assim, como é uma disciplina para formação de professores, eu acho que na disciplina faltou, é, esse lado de como trabalhar com os alunos, lá mostrou o que era Libras, a Gramática, falou um pouquinho assim do que, que era, mas não mostrou o como a gente aplicaria isso. Assim eu acho que teve só uma pergunta ou outra assim, uma discussão lá que a professora fez, mas assim, de como lidar com isso na realidade eu acho que faltou na disciplina sabe e não foi nada significativo.

Do exposto é possível afirmamos que as estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Libras e Libras, educação especial e inclusiva nas duas IES não cumpriu seu papel social visto que a modalidade presencial os licenciandos não se sentem seguros para adotarem práticas na sala de aula com público alvo da educação especial como um todo, e nem com alunos que apresentem deficiência auditiva, ainda que tenhamos uma experiência diferenciada apresentada pelo licenciando Luiz, este não a classifica como significativa e aponta assim como outros o tempo insuficiente com a seguinte afirmação: “Então é bastante requisitado que todo curso de professor de licenciatura tem que ter essa disciplina desde o primeiro período até o último para que tenha o melhor aperfeiçoamento nessa prática”.

Para Mól (2019) o processo de formação inicial deverá assegurar alguns aspectos formativos para a realização de práticas inclusivas no ensino de Ciências visto que a Química é uma das áreas da Ciências da Natureza, que apresenta algumas especificidades em seus conteúdos, o que significa que:

Ensinar Ciências da Natureza no contexto da inclusão tem se evidenciado um desafio para muitos professores regentes de classes comuns. Entre as barreiras existentes no processo de inclusão escolar, destacamos a dificuldade desse docente em contemplar as especificidades dos alunos de sua sala de aula, fazendo o uso de meios necessários para que possam se apropriar do conhecimento apresentado. Portanto, as mediações realizadas pelo professor, por meio do uso de estratégia e metodologias inclusivas, são essenciais para o desenvolvimento psicológico dos estudantes. (MOL, 2019).

A oferta em EaD tornou-se uma barreira na interação, pois conforme depoimentos não havia/houve práticas com aplicabilidade de estratégias que consolidasse o processo de internalização de conhecimentos através de aprendizagens que construísse nesses licenciandos autonomia para realizarem práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, o que nos permite identificar que no

ambiente em que essas relações foram estabelecidas as dinâmicas aplicadas nas IES não foram suficientes para que estes licenciandos pudessem explorar mais sobre a realidade que irão encontrar como futuros profissionais da educação básica e, a partir dessa análise, pensar espaços com criatividade diversificada como teatro, dramatizações, para interação de aprendizagem entre professor e alunos. Nessa construção, revela ainda uma falta de compreensão entre o domínio de conhecimentos que cabe ao professor no exercício da docência ao ensinar a disciplina de Libras e o papel do intérprete (quando este é visível) auxiliando nessa interação, consolidando o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de democratização do ensino propõe a modalidade EaD e sua aplicação nesse processo tem despertado a atenção de estudiosos e gerado diversificadas compreensões a respeito da validação das experiências. Rabelo (2016, p. 81) aponta que essa modalidade de ensino tem suas particularidades quando aplicadas no ensino de libras: “há potencialidades e limites para formações na modalidade a distância e presencial também”. Neste contexto, as variadas compreensões sobre a avaliação destas experiências, contribuem na formação de novos conceitos e estratégias, e neste processo resulta em produções científicas (RABELO, 2016).

Nesse canal de discussões acerca do uso de diferentes metodologias no período de formação inicial do professor, Rodrigues; Lima-Rodrigues, (2011) defendem que na formação de professores deverão ser introduzidas dinâmicas que possibilitem aos estudantes vivências nesse processo passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles poderão adotar como profissionais, a qual denomina de “isomórfica” e acrescentam que [...] adotar práticas com essa dinâmica e propiciar aos estudantes espaços criativos, pois irá estimular nos futuros professores a criatividade a serem adotadas em seus futuros alunos, visto que o mecanismo de aprender através de estratégias, de técnicas e metodologias que retratem a realidade na qual irão desenvolver suas práticas profissionais torna-se eficientes na formação do professor (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Outro aspecto analisado quanto à formação dos licenciandos em Química tratava-se das expectativas e avaliação de aprendizagens para atuação docente na perspectiva da educação inclusiva não somente centrada nos conhecimentos

advindos da disciplina de Libras, mas em âmbito geral ao atendimento do público-alvo da educação especial.

Os licenciandos da Unifesspa apresentaram as seguintes informações:

Aguidá: Assim para ser bem realista eu acredito que no geral não existe uma expectativa criada em nós como educadores para ensinar essas pessoas. Eu acho que um professor formado, por exemplo aqui da Unifesspa, ele não sai preparado para entrar na educação especial para ensinar um aluno com deficiência a gente não tem esse preparo aqui. Então eu acredito que falando por mim né, se a gente não buscar por interesse nosso a Unifesspa em si a instituição ela não prepara o aluno para isso, ela não prepara o aluno não! Não cria uma expectativa para isso no curso de química não.

Leticia e como a Aguidá falou a gente sai daqui sem nenhuma expectativa para a gente sabe, que a gente vai encontrar esse aluno, agente já tem a grande dificuldade. Só que acho que o medo é bem maior de encontrar esse aluno porque pelo menos eu não saio daqui capacitada para dar aula para esse aluno a gente vai ter que correr atrás para tentar passar um mínimo possível para esse aluno.

Na Unesp os licenciandos avaliam que:

José: É assim! Como todo mundo falou aqui a gente não teve muito contato com a parte prática né, a gente só viu a Libras, e eu acho que se eu fosse dá uma aula, e tivesse alunos com deficiências surdo e mudo, eu teria que pedi ajuda, ou corre atrás de aprender a como ajudar um aluno a aprender a minha matéria, entendeu?

Guido: Uma coisa que a gente discutiu uma época, do fato que na química, na verdade na licenciatura a gente só tinha uma professora que era formada em química. Então eu acho que é engraçado isso da gente falar né, de que forma os conteúdos podem contribuir para nossa atuação de uma forma inclusiva? Eu acho que é interessante nós que fazemos química a gente ter isso construído, porque é complicado né! Por mais que tenha um interprete traduzindo nossa aula se esse aluno tem uma dificuldade a pessoa que é um interprete não ter o conhecimento em química é muito mais difícil essa tradução, porque não é uma troca de dois agora é uma troca de três, né!

A avaliação realizada pelos licenciandos das duas IES em relação as suas expectativas como futuros profissionais da educação revela um cenário preocupante no que diz respeito à formação inicial em Química para atuação docente na perspectiva da educação especial/inclusiva e, de certa forma, seus depoimentos vêm coadunar com os outros aspectos que foram analisados no estudo e que são elementos reveladores da oferta precária oferecida pelas universidades em se tratando da formação nessa perspectiva, visto que as pautas formativas não apresentaram ou não introduziram conteúdos formativos que provocassem estudos e discussões acerca desses conhecimentos que iriam ampliar seus saberes e assegurar

a eles autonomia para a realização de práticas educacionais inclusivas como profissionais da educação básica.

Nesse cenário de formação Rodrigues (2008), sugere que em relação à formação inicial de professores na perspectiva de uma prática inclusiva, que sejam introduzidos ao longo dessa formação, disciplinas que abordem conteúdos e promovam conhecimentos, procedimentos e valores para uma formação profissional inclusiva.

No contexto a análise nos permite apontar que os aspectos elencados pelos licenciandos demonstram que a formação inicial ofertada pelas duas instituições do curso de Química para atuarem na educação básica em atendimentos ao público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva atendem, parcialmente, os dispositivos legais que normatizam a transversalidade da educação especial na educação superior e garantem tanto os direitos de formação aos futuros profissionais da educação, assim como das pessoas com deficiência no que diz respeito à elaboração dos documentos institucionais PDI e PPC, pois estes estão fundamentados segundo a base legal, porém na materialização do conhecimento, no que se refere aos conteúdos que efetivam a aprendizagem, elencados na ementa da disciplina, esses não correspondem para uma formação que dê a base fundamental dos princípios e pressuposto que fundamentam a modalidade de educação especial/inclusiva, assim como os aspectos fundamentais que orientarão suas práticas docentes em atendimento a esse público-alvo com as seguintes informações:

Lucas: É! Eu também concordo com a minha colega em relação a, a esse assunto. Ele deve ser introdutório desde lá nas bases iniciais por conta que é necessário que desde criança ele já possa ter um contato com, com Libras com os conhecimentos a respeito da, da, das deficiências e quanto aos professores que já estão atuando em escolas e no mercado de trabalho. Se olhando para gente que estamos saindo agora, não estamos tendo capacidade de dar aula com introdução para capaz de dar aula para pessoas com essas necessidades. Agora imagina professores que já estão atuando há um tempo? Seria muito importante, aí a questão da, do governo. O governo criar programas capazes de capacitar esses professores que já estão atuando não é isso, porque é de suma importância que eles cresçam, dizendo assim, de uma forma de crescimento junto né, tanto a criança ali, que ela vai estar aprendendo, tanto do professor que tá atuando para quando a gente chegar aqui [...] é necessário que a faculdade possa promover disciplinas, já que, se não incluir disciplinas obrigatórias, mais que inclua as disciplinas optativas e isso vai favorecer para faculdade, vai favorecer para, para a cidade por conta que temos um público bem grande.

Aguida: Eu apoio a causa dos meus colegas e eu acredito que também que na verdade essa mudança ela vai ocorrer lá na base eu fico me perguntando às vezes a Libras por exemplo a gente tá falando muito em Libras né a Libras por exemplo é a segunda língua oficial do Brasil e por que ela não é ensinada na sala de aula e o inglês é ensinado né?

Os licenciandos da Unesp apresentaram as seguintes avaliações:

Irys: Eu concordo com tudo isso, falta estrutura mesmo lá fora e aqui dentro, mas acho que a gente devia continuar de repente precisando mudar o currículo, mudar, o que der para mudar para melhor, e pressionar lá de fora também, e ver. Porque se tá insatisfatória a grade, o currículo, a gente tem que cobrar de estar dentro da Lei pelo menos.

Irys: Eu concordo realmente no que o José falou, incrementar uma disciplina mais prática incrementar o que é teórico, dar mais horas, da mais amplitude para as demais deficiências e porque não por exemplo disciplinas de Didáticas também ter uma ou duas aulas que venham falar de metodologias para inclusão ou essa que tá acontecendo daqui do lado com Elaboração de Material Didático, a disciplina de licenciatura todas terem pelo menos um caminho ali para chegar nesse sentido de inclusão e não é o que acontece. Você tem disciplina específica de inclusão de libras e as demais não falam mais sobre isso, e poderiam entrar na ementa das licenciaturas no geral, é essa questão.

Guido: Eu acredito que sentido das mudanças em relação ao curso eu acho que é muito difícil à gente explicar essas mudanças porque a gente não vive com essa situação, então umas das coisas que eu acho que deveriam ter são os próprios alunos sabe, estarem presentes aqui dentro da Universidade que a gente não tem, a gente não ver sabe, a gente tá aqui dentro do curso e eu não vejo nem uma pessoa surda aqui dentro do curso, não conheço nem uma pessoa cega, não vejo nenhuma pessoa cadeirante aqui dentro do curso, então esse, então é o que a Jane contou né, a gente não vive com isso.

Jane: Só comentando o que o Guido falou, em relação a faculdade que o fato que para ter a entrada de deficientes assim, psicológicos, com deficiência psicológica ou não na faculdade já é um caminho muito difícil assim, de acompanhar para eles estarem até aqui sabe, isso daí é uma mudança que a gente pode até falar de mudança aqui no currículo mais tem que vim de antes assim, uma mudança no sistema, então eu acho que essa mudança tem que acontecer nesse processo de inclusão dentro da faculdade que é uma coisa que não tem, é uma coisa que eu nem ouvir, que nem o Guido estava falando, não tem gente assim aqui na faculdade, então a mudança tem que vim assim, desde antes para gente poder ter um certo direcionamento nesse meio, conhecer mais a realidade para poder trabalhar mais de uma forma melhor sabe em relação a isso, porque é difícil você trabalha sabe com algo que você não conhece assim direito, parece uma coisa meio distante assim, por mais que a gente, nós seremos futuros professores, até agora a gente não teve esse contato assim.

As análises realizadas pelos licenciandos das duas IES demonstram um nível de percepção das situações problemas inerentes ao processo de formação inicial e continuada quanto aos aspectos básicos que não foram ou não estão sendo ofertados e as consequências implícitas que comprometerão suas práticas docentes quanto à ausência dos saberes como futuros profissionais da educação básica.

Identificou-se também nas análises que os licenciandos apontam com coerência as mudanças que se fazem necessárias para a atualização e reestruturação do currículo indicando disciplinas que lhes dariam autonomia na construção e internalização de saberes necessários para atuação profissional e para a melhoria da qualidade das condições de oferta, tanto no processo e formação inicial, quanto como futuros professores que estarão atendendo em sala de aula regular alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem o que requer desses professores uma formação mais sólida quanto aos saberes docente.

A partir das análises, comungamos com Mól (2019) que destaca a classificação que Tardif (2012) apresenta quanto aos saberes docentes, sendo saberes da formação profissional que são aqueles ofertados nas instituições ou nos cursos de formação inicial ou continuada, destacando que estes, estão direcionados para a Ciência da educação e deverão ser prioridades em disciplinas curriculares asseguradas na matriz curricular a serem ofertadas no decorrer da formação inicial ou continuada propiciando aos licenciandos e formadores conhecimentos que irão fortalecer suas práticas docentes na educação básica com os alunos como um todo e também com o público-alvo da educação especial.

Nesse sentido retomamos o objetivo que esse estudo se propôs, analisando a proposta de formação inicial na perspectiva da inclusão educacional aos licenciando em Química, visto que as análises nos remetem a identificarmos a necessidade de haver por parte das instituições de ensino superior no conjunto das IES federais e estaduais, avaliação permanente da proposta de formação e a relação de ensino e aprendizagem através de processos de atualização de seus instrumentos normativos institucionais, adequando-os as demandas atuais, em busca de assegurar a atualização dos mesmos e a promoção de uma educação de qualidade que atenda todos os sujeitos da aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a temática análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva, na visão de formadores e licenciandos. Buscou-se analisar a formação inicial em Licenciatura em Química quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em duas universidades públicas e comparar a trajetória formativa dessas duas universidades públicas no curso de licenciatura em Química identificando elementos ou aspectos que venham apontar possibilidade de melhoria nesse processo de formação inicial de professores de Química que atuarão na educação básica atendendo o público alvo da educação especial na perspectiva da inclusão.

A pesquisa possibilitou sistematizar análises sobre o processo de formação inicial ofertado nas duas universidades públicas no curso de licenciatura em Química na perspectiva da inclusão educacional, e trouxe alguns apontamentos contributivos que possam colaborar com o desenvolvimento acadêmico dos futuros profissionais da educação, provocando a revitalização do Currículo, a ampliação e atualização da Matriz Curricular na oferta de disciplinas que materialize os conhecimentos que fundamentam o processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com vista a um panorama da interface entre o professor de Química e a transversalidade a partir das temáticas da educação especial nesse processo de formação inicial.

No decorrer da pesquisa os questionamentos abordaram conteúdos acerca das temáticas da educação especial/inclusiva tanto nos instrumentos de constituição de dados com a técnica de Grupo focal oportunizando aos participantes, professores formadores e licenciandos reflexões críticas sobre as atividades realizadas, como os conteúdos formativos e a percepção da necessidade de adequações na proposta pedagógica e curricular de formação inicial.

Considerou-se relevante que os resultados alcançados respondem os objetivos traçados e de certa forma refutam as expectativas iniciais quanto a proposta de formação inicial ofertada nas duas universidades, visto que no primeiro eixo temático as questões sobre os princípios e concepções da educação inclusiva nas IES e em seus cursos, percebeu-se que há em seus instrumentos institucionais PDI e PPC, indicadores potenciais elaborados segundo os dispositivos legais que poderiam

propiciar ações exitosas através de seus espaços democráticos, como o Núcleo Docente Estruturante - NDE (Unifesspa) e o Plano de Desenvolvimento das Unidades – PDU (Unesp) que são partes integrantes do PDI e que possuem autonomia para promover diálogos para a reestruturação do currículo, quando necessário.

O estudo revelou que a adequação e introdução de novas disciplinas possam promover mudanças não só de concepções, mas de efetivação na formação inicial na perspectiva da inclusão educacional para a construção de um perfil profissional e atuação a partir da estrutura de um modelo de currículo articulado com as dimensões que este segmento de educação requer.

Considerou-se ainda que não há materialização da proposta formativa das IES a partir das disciplinas e do trabalho docente realizado, ficando visível a necessidade de articulação entre os pares que representam o NDE assim como o PDU para a revitalização dos espaços, do diálogo entre seus representantes e a efetivação de ações afirmativas como garantia de adequações em prol do processo de formação inicial aos futuros profissionais da educação básica.

A atuação e concepções dos professores formadores no que se refere à educação especial/inclusiva, o perfil traçado nos instrumentos normativos institucionais das IES para os profissionais licenciados em Química não corresponde a demanda de professores que atuam na educação superior nessa perspectiva da inclusão, pois os aspectos apontados pelos coordenadores das duas IES e identificados na análise comparativa dos resultados demonstram que em sua formação profissional, eles não tiveram acesso a conteúdos formativos que lhes desse base de conhecimentos acerca da concepção da educação especial/inclusiva, causando-lhes dificuldades acentuadas na relação de interação com o público-alvo dessa modalidade de educação, aspectos que justificam a necessidade de participação em formação continuada para a realização do trabalho docente mais autônomo e dinâmico, visto que a inclusão é um processo aberto, flexível, dinâmico e de diálogos entre os pares acerca da interpretação das potencialidades e das necessidades dos sujeitos da aprendizagem, entre estes, as pessoas com deficiência.

A ausência dessas características formativas se revela como aspectos que se distanciam da dinâmica docente atual e do movimento acerca da formação promovida pelas IES, visto que ambas atuam no cenário educacional com relevância acadêmica. Ambas possuem na organização da estrutura acadêmica e pedagógica espaços e

grupos de pesquisa atuante no cenário investigativo das práticas pedagógicas ofertadas na perspectiva da inclusão educacional e poderiam utilizar esses resultados como indicadores de qualidade para atualizações, revitalizando o currículo que atendesse as necessidades básicas de formação inicial e continuada para a realização de práticas inclusivas. Conclui-se que é premente proposições que contribuam com a melhor qualidade na formação inicial para a construção de um novo perfil profissional aos futuros professores do curso de Química.

Considera-se que inúmeras contribuições foram realizadas tanto dos professores formadores, quanto dos licenciandos e a partir dos questionamentos abordados na pesquisa foi possível identificar lacunas em sua formação e na atuação enquanto formadores, assim como se evidenciaram sugestões de melhorias na proposta de formação que compreende desde a oferta de formação inicial, até à formação continuada. As contribuições se estendem à implementação dos documentos institucionais, pois desencadeou a necessidade de acesso a outros conhecimentos, ao perceberem que os desafios de ensinar Ciências da Natureza/Química no contexto da inclusão escolar, são propícios para serem analisados, a partir do olhar investigativo sob a luz de um referencial teórico que subsidie o trabalho em sala de aula, possibilitando a (re)elaboração dos instrumentos normativos para que na atuação docente possam ressignificar suas práticas.

Ao analisarmos as matrizes curriculares, identifica-se fragilidades em relação a desatualização para dar consistência ao que se propõem na construção do perfil profissional. Embora não haja um registro explícito de formação de professores para atuação na perspectiva da inclusão, há, entretanto, indicadores que incentivam a interpretação de um modelo de formação dos licenciandos para atuação nessa prática inclusiva, porém a análise comparativa das matrizes curriculares das IES apresenta apenas uma disciplina com Ementa para a proposta de formação que é a disciplina de Libras em uma das IES e Libras, educação especial e inclusão na segunda IES.

A análise comparativa entre as IES revelou que a os conteúdos aplicados nas disciplinas de Libras e Libras e educação especial e inclusão como conhecimentos a cerca da inclusão são insuficientes para uma formação mais completa, com mais qualidade formativa nesse aspecto. Há necessidade desse professor ter conhecimentos das especificidades da deficiência que o aluno apresenta, assim como das particularidades de aprendizagem desse sujeito, da trajetória da educação

especial, dos princípios e da fundamentação conceitual, das metodologias a serem aplicadas frente a proposta de adaptação curricular e das tecnologias assistivas que darão suporte a atividade docente, para poder planejar temáticas que na transversalidade oportunizarão um diálogo aberto sobre diversos conteúdos da Química e sua relação com a natureza, com a sociedade propiciando mais autonomia aos futuros professores para as práticas em sala de aula na presença de alunos público alvo da educação especial para a construção da cidadania.

Compreende-se, portanto, que, os aspectos elencados nos direcionam para a estrutura de um currículo dinâmico, flexível, acessível que incorpore em sua estrutura disciplinas que dê sustentação aos licenciandos na formação inicial ao ensino de Química na perspectiva da inclusão, considerando as particularidades da Ciência Química, sem perder de vista o contexto social no qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais. Apenas um sujeito da aprendizagem!

Esses são aspectos que vivenciados poderão modificar a análise dos licenciandos quanto a expectativa e avaliação de suas aprendizagens a partir das atividades curriculares ofertadas na formação inicial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Química.

Considera-se que as inseguranças apontadas pelos licenciandos, derivadas de diversos aspectos ausentes na proposta de formação são motivos de preocupação e requerem mudanças nesse processo de formação inicial para atuação como professores de Química nessa perspectiva da inclusão.

Entende-se a partir das falas dos licenciandos, que há necessidade de mais investimentos por parte das IES na proposta de formação dos mesmos, reestruturando o currículo e ampliando os eventos acadêmicos para as práticas na perspectiva da educação inclusiva.

Entende-se que as IES precisam adotar critérios em suas políticas institucionais em favor da efetivação dos princípios da educação inclusiva, assim como a validação de seus documentos institucionais fundamentados nos princípios legais que regem a educação como um todo e, em destaque o seguimento da educação especial no processo de formação para implementar as discussões na esfera teórica e prática identificadas como ausente com os resultados que este estudo revelou.

A partir dos resultados foi possível visualizar mudanças que tornarão a oferta de formação inicial aos licenciandos em Química na perspectiva da inclusão educacional mais próxima da realidade da sala de aula nas duas instituições. É necessário criar e desenvolver Projetos de Formação Continuada que envolva não somente os formadores da área da licenciatura em Química, mas também de outras áreas afins da educação, possibilitando interações e troca de saberes entre os formadores/docentes e os licenciandos das áreas das Ciências da natureza, planejando instrumentos, estratégias e ferramentas tecnológicas que possam auxiliar e potencializar a proposta de formação que atenda às necessidades formativas dos sujeitos da aprendizagem das IES.

Considerando o recorte do objeto de estudo desta pesquisa e seus limites próprios de uma dissertação de mestrado, destacamos a necessidade de novos estudos que possam aprofundar aspectos que não foram foco central desse estudo, como: Os potenciais de aprendizagem dos professores/formadores e as práticas pedagógicas com alunos público-alvo da educação especial em outras áreas de conhecimento das Ciências da natureza, como a Biologia, Física, visto que os níveis de alcance desse estudo estão voltados para Química. Desenvolver estudos sobre as práticas ofertadas nos Estágio de Docência contribuem para a atuação em sala de aula com o público-alvo da educação especial. Indetificou-se ainda a necessidade de estudos que enfoquem análises sobre o ensino de disciplinas de Libras e educação inclusiva na modalidade EaD, com vistas a discutir sobre a melhoria na qualidade da oferta sem que haja prejuízo de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos que serão futuros professores.

Conclui-se que a pesquisa oportunizou um processo importante entre os colaboradores como: uma auto avaliação de seus saberes e de suas práticas, o que nos leva, como pesquisadora, projetar outros caminhos através da divulgação dos resultados desse estudo fundamentado por teóricos e pesquisadores da área que embasam e auxiliam pesquisas, promovendo mudanças, subsidiando dessa forma, a formação com mais qualidade aos licenciandos em Química que atuarão na educação básica, além de assegurar os direitos de acesso e permanência ao público alvo da educação especial nas escolas da rede pública de ensino dos municípios sede das IES.

Os licenciandos, futuros profissionais da educação, a partir de uma proposta de formação consolidada no princípios da educação especial/inclusiva serão professores pesquisador/pesquisadora de sua prática, compreenderão que o ciclo formativo terá começo, meio, mas não terá fim, pois as reflexões oriundas dos ciclos de debates acerca do processo de ensino e aprendizagem serão permanentes, o que lhes permite que vivenciem momentos de estudos e de aprendizagens que os tornam professores reflexivos e pesquisadores, dando visibilidade e fortalecendo o processo de formação inicial e continuada, promovendo uma educação de qualidade na efetivação de ações afirmativas, fortalecendo o movimento de inclusão e equidade social no qual a educação é para todos, sendo as minorias parte integrante desse todo. Nesse sentido, o estudo vinculado a linha de pesquisa de Formação de Professores de Ciências e Matemática responde aos objetivos propostos na pesquisa de pode contribuir com a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática – PPGEEM da Unifesspa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Função Social do Ensino de Ciências**. Em aberto, Brasília, v. 40, p. 1 – 11, out/dez 1998. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1718/1689> > acesso em 1 de jul. de 2019.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. [Textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994].

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 2 ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BAPTISTA, C. R. **AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A SALA DE RECURSOS COMO PRIORIDADE NA OFERTA DE SERVIÇOS ESPECIALIZADOS**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio -Ago., 2011. Edição Especial.

BENITE, C. R. M; VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. Canavarro. **Sobreidentidades culturais na formação de professores de química: em foco a educação inclusiva**. Anuais do VII Enpec, Rio de Janeiro, p.100-110, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecialLicenciaturaPlena.pdf>. Acesso em: 14 de mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria Nacional**; b) **“Formação de Professores para a Educação Inclusiva”**; Parecer nº 11/2000-CEB/CNE.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2018.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020
<https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1>
 consultada 05.11.2020

_____. **Plano de Desenvolvimento institucional/Universidade Federal do sul e sudeste do Pará-Unifesspa – Marabá, 2015**
 Disponível em <http://transparencia.unifesspa.edu.br> › imagens › PDI-2014-2019..., consulta realizada em agosto/2018.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, 2015.

_____. Ministério da Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020
<https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1>
 consultada 05.11.2020.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009:

_____. **Plano de Desenvolvimento institucional/Universidade Federal do sul e sudeste do Pará-Unifesspa – Marabá, 2015**
 Disponível em <http://transparencia.unifesspa.edu.br> › imagens › PDI-2014-2019..., consulta realizada em agosto/2018.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, 2015.

CAMARGO, Eder Pires. **Inclusão e necessidades educacionais especiais.** Compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Editora: Livraria da Física, 2016.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de. GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** São Paulo :10. ed. Cortez, 2011.

Conselho Estadual de Educação de São Paulo- Câmara de Ensino Básico, aprovou a **DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/12**, homologada pelo Secretário de Estado da Educação, Hermann Voorwald, como Resolução SE de 14/3/12, e publicada no DOE de 15/3/2012, seção I, página 44. Disponível em:
www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53. Acesso em
 Agostode 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso ynnnde licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro

de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.31, abr.,2002. Disponível em:< <http://goo.gl/EHrBKB> > acesso em: 3 de janeiro 2019.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social.** Paris: Unesco, 2009b. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acesso em: 10. Dez. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988.../CON1988.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: 4ed. Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e Métodos.** 4ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

FERNANDES, Sueli **Educação de surdos/Sueli Fernandes – Curitiba** ib pex:2 ed. Atual, 2011.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Editora: DP &A, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas /Bernadete Angelina Gatti – Brasília: Liber Livro Editora,2012.**

GARCÍA, C. M. **Formação de professores – por uma mudança educativa.** Trad. Isabel Nasciso. Porto: Ed Porto,1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GOMES, J.; SOUZA, R. **Bilinguismo como direito a diferença na educação escolar de surdos.** Disponível em: <e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/03/600-2077-1-PB.pdf> Acesso em Dez. 2020.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: Um Desafio Para Os Sistemas Educacionais. Ensaios pedagógicos, construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

<https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/quimica/historico/>. Acesso em 02/09/2019

<https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em:02 de setembro de 2019

https://pt.wikipedia.org/wiki/Convenção_Internacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_Deficiência. Acesso em 20 de outubro de 2019

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época, v. 77. 5ª ed. SP: Cortez, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: 8 ed. Cortez, 2010.

Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. São Paulo: - 7. ed. Atlas 2010.

Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil/03/ato/2015-2018/2015/LEI/13.146.HTM>. Acesso em: 13 de set. de 2018.

Lei N 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. **Lei de Libras**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>, Acesso em agosto de 20018.

Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010 - **Profissão de Tradutor e Intérprete Libras**. Disponível em: www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406. Acesso em junho de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Educação Inclusiva Brasília, 2008a. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 10 mai. de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso dia 10 de jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria Nº CENESP/MEC Nº 69**, se 28 de agosto de 1986. Disponível em: publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/. Acesso em agosto 2019.

LOPES, Alice C. **Pensamento e política curricular** – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. **Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior**. Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação, Chapecó, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/161/87>>. Acesso em: outubro de 2020.

MEDEIROS, Priscila Caroline Valadão de Brito. **Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de ações no ensino de Ciências para o professor especialista.** 2018. 209f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2018.

MENDES, Eniceia G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n 33, set./dez. 2006.

MENDES, Lucas. **Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste.** 141 folhas dissertação (Mestrado) 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11420/MENDES_Lucas_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em 05 de set. de 2019. 199

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão: é possível começar pelas creches?** GT: Educação Especial/n.15. 29º Reunião da ANPED, 15 a 18 de outubro. Caxambu, Minas Gerais, 2009. Disponível em: . Acesso em 25 de maio de 2020.

MÓL, Gerson (org.). **O ensino de Ciências na escola inclusiva.** Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil multicultural, 2019, p. 200.

MÓL, Gerson de Souza; SANTOS, Wilson Luiz Pereira. **Química na sociedade. Módulo 1 e 2.** Brasília: Universidade de Brasília, v.1, 1999.

MORTIMER, Eduardo Fleury, SANTOS, Wilson Luis pereira. **A dimensão social do ensino de química- um estudo exploratório da vida do professor.** II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Valinhos – SP: [s.n.].1999. p.1-9.

NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>.

NARDI, R. Formação de Professores para o ensino de ciências naturais e matemática: aproximando teoria e prática/ organizadores Roberto Nardi, Fernando Bastos. – São Paulo: Escrituras Editora, 2018. – (Educação para a Ciência;16).

OLIVEIRA, A.F.T de M A **construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor formador.** UFPE, Recife, Pernambuco, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O Currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Augusta Sampaio de.; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina dos. (org). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: Ed. CRV, 2018, 182 p.

PIMENTA, S.G. In CONTRERAS, J.D. **A autonomia do professor.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. Ed. Cortez, São Paulo 2002.

PIMENTEL, S.C. **Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos.** In: MIRANDA, T. G., GALVÃO FILHO, T. A. p. 139-157. **O**

professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

Plano Nacional de Educação – (PNE- 2014- 2020) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional. Acesso em maio 2019.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. **Portaria MEC nº 2678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em setembro de 2020.

_____. **Portaria MEC nº 1793**, de dezembro de 1994, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em outubro de 2020

_____. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em setembro de 2019.

_____. **O Protocolo Facultativo do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PF-PIDESC).** Foi aberto a assinatura em 24 de setembro de 2009. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2009/. Acesso em: junho de 2020.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. **Formadores de Professores: análises de estratégias que os tornam bem-sucedidos junto aos estudantes.** *Revista em Investigações em Ensino de Ciências*, v.21, 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/16/2>. Acesso em: 14 jun. 2018.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** 304 folhas. Tese (Doutorado) 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

RABELO. L.C.C. **Programa de Monitoria: Apoio ao Atendimento Educacional Especializado dos Discentes com Deficiência da Unifesspa.** Campus de Marabá/UNIFESSPA/PROEG/2014.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002** RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,**

de **graduação plena.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em agosto de 2018.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (*) (**) Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em agosto de 2018

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).**

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.** Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.4, n.2, p.7-16, 2008.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formar Professores de Educação Física numa Perspectiva Inclusiva** In: GAIO, R.; SEABRA Jr., L.; DELGADO, M. A. (Orgs.). Formação Profissional em Educação Física: ações e reflexões. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

RODRIGUES, R. **Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores.** *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2014.7(2), 5-21

RODRIGUES, D. **Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores.** In: OLIVEIRA, I.M de; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M de. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras.** Vitória: EDUFES, 2017. p. 23 – 48.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

SALLA, Helma; CAIXETA, JULIANA Caixeta; Silva, Raimunda. Química no dia a dia: mediação do conhecimento a partir de blog e outras tecnologias da informação e comunicação. 6º SIMEDUC. Aracaju: [s,n.]. 2015, . 89 -94.

SAMPAIO, L. F. **“Educação Inclusiva: Uma Proposta de Ação na Licenciatura em Química”** Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

SANTANA, I. M. **Educação inclusiva : concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo.** Maringá, v.10, n.2, p.227-234,2005.

SANTOS, L. A. J.; DUARTE, A. C. S. **A Formação continuada de professores de Ciências na perspectiva da escola inclusiva.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA, 1.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13., 2016. Anais. Marília: UNESP, 2016. Disponível em:Acesso em: 18 abr.2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**, Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói,n. 7. P.78-91, maio 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, L. M. da; **Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva). Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT. 2009.

SILVA, Sabrina Cristina Almeida.**Inovações educacionais de uma escola pública inclusiva do Distrito Federal**.Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Sesenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Univwersidade de Brasília/ unversidade Aaberta do Brasil. Brasília, 2015.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência**. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: 14 ed. Vozes, 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial de educação para todos**, Jomtien. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

UNESP –**Plano de Desenvolvimento Institucional Conceitos, metodologia e tecnologia**. Reitoria da UNESP 06, 07 e 08/03/2017. Disponível em: ape.unesp.br/pdi/doc/PDI_Treinamento_2017.pdf - Arquivo PDF. Acesso: em setembro de2019.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a formação do professor hoje. In: XI ENDIPE: Igualdade e diversidade na educação. Anais ... Goiânia, 2002, CD-ROM.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química**. Ciência & Educação, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

VITALIANO, C.R.V.; MANZINI, E.J.**A Formação Inicial de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. In: VITALIANO, C.R. Formação de professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010. p. 70.

VITALIANO, C.R.V.; MANZINI, E.J.A **Formação Inicial de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. In: VITALIANO, C.R. Formação de professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010. p. 51.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro, Afeche José Cipolla Neto. 4ª Brasileira. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 folhas. Tese (Doutorado) 2018. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 18 de nov. de 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A— Carta de apresentação



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

Prezado professor Coordenador do Curso de Licenciatura em Química,

Estamos realizando uma pesquisa com o título **Análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva**, para a qual a sua participação é fundamental nos informando dados sobre o perfil formativo dos acadêmicos no decorrer do período de suas formações. A pesquisa será realizada também com os outros participantes do processo de formação: os professores que ministram disciplinas na área da educação especial, educação inclusiva e os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química. A pesquisa é qualitativa com a aplicação do método comparativo, com base nos pressupostos teóricos de Lakatos; Marconi (2003) e Gil (2008).

O objetivo geral da pesquisa é Analisar a formação inicial em Licenciatura em Química quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em duas universidades públicas, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa/Marabá e Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp/Bauru, e comparar a trajetória formativa dessas duas universidades públicas no curso de licenciatura em Química no que se refere as atividades curriculares na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como parte constitutiva da Dissertação, sob orientação da Profa Dra Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, motivo pelo qual solicitamos gentilmente sua colaboração, respondendo e informando dados que serão utilizados somente para fins acadêmicos e que garantimos seu anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

Marabá/Pa, 30 de setembro de 2019
Atenciosamente,

Maria José Costa Faria
Mestranda –PPGECM/Unifesspa/Marabá
MAT. 201844605006

APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre Esclarecido



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você _____ está

sendo convidado a participar da Pesquisa intitulada: **Análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva**, a ser desenvolvida pela pesquisadora Maria José Costa Faria, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, orientada pela professora Doutora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

Esta pesquisa fará enfoque no processo de formação inicial de professores de química na perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo geral: Analisar a formação inicial em Licenciatura em Química quanto às temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em duas universidades públicas e comparar a trajetória formativa dessas duas universidades públicas no curso de Licenciatura em Química no que se refere às atividades curriculares na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visto que os instrumentos legais, normativos e institucionais orientam para um processo de formação inicial aos professores licenciados em Química que irão atuar na educação básica, seja ofertada com base nesses pressuposto que asseguram a inclusão dos alunos com deficiência em todos os segmentos da educação, pois a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, exige das Instituições de Ensino superior-IES's uma formação de profissionais que estejam aptos para o desenvolvimento de ações problematizadora, contextualizadas e articulada com as políticas de formação.

Para dá suporte ao objetivo geral, foram elaborados os se seguintes objetivos específicos: Identificar as atividades curriculares desenvolvidas pelas instituições de educação superior Unifesspa e Unesp que contemplem temáticas e

conteúdos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Compreender e como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química avaliam suas aprendizagens nas atividades curriculares na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Unifesspa e Unesp; Conhecer como os professores formadores trabalham as atividades curriculares que abrangem questões sobre o desenvolvimento de ensino inclusivo na área de Química; Correlacionar as análises de professores e dos acadêmicos do curso de licenciatura em Química sobre os resultados da experiência formativa na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, são questionamentos fundamentais que nortearão a pesquisa e possibilitarão uma aproximação com os elementos reveladores, partes integrantes para as análises dos dados e construção do texto final da dissertação, a partir de um posicionamento crítico, ético e teoricamente fundamentado.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa comparativo, fundamentada nos estudos de Lakatos; Marconi (2003), visto que o método busca explicações dos fenômenos e permite que se faça uma análise dos dados concretos, extraíndo dos mesmos, os elementos de características gerais, ou os que se apresentam mais abstratos ou ainda aqueles que apresentam maior constância, e busca ainda identificar as similitudes e explicar divergências a partir das comparações.

A constituição dos dados teve início com o levantamento bibliográfico e será ampliado para novos espaços no qual será utilizada técnicas como aplicação de um Grupo Focal e questionários semiestruturado com os acadêmicos, entrevista e questionário com os coordenadores e os professores. Os sujeitos participantes serão os professores que ministram e/ou ministraram disciplinas cujos os conteúdos abordem a temática da educação especial, educação inclusiva, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química, turma do ano de 2017 da Unifesspa e de 2017 da Unesp e os coordenadores dos cursos de Licenciatura em química das duas IES'S.

Os resultados e discussões serão sistematizados e apresentados com as seguintes categorias: Instrumentos institucionais e o perfil formativo do professor de Química; O currículo e a proposta de formação inicial do Professor de Química de acordo com a Base Legal; uma análise no PPC da Matriz Curricular e as disciplinas que norteiam uma prática inclusiva no ensino de Química – avanços ou retrocessos; a Caracterização profissional do Professor de química: um diálogo entre o Projeto de Desenvolvimento Institucional das IES's (PDI) e o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC), com o objetivo de estabelecer parâmetro entre os textos que constroem o perfil profissional do professor e a base legal. E finalizando serão apresenta as considerações finais.

Esses são questionamentos fundamentais que nortearão a pesquisa que será a base para a elaboração de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade do Sul e Sudeste do Pará PPGECM/Unifesspa.

Você está convidado a participar desta pesquisa respondendo o questionário semiestruturado e participando de uma entrevista, se assim o desejar, visto que suas vivências como coordenador do curso no processo de formação são fundamentais para a análise e identificação de fatores que nos possibilitarão ampliar as discussões acerca desse processo formativo na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência no ensino de Química. A divulgação dos resultados não implicará em exposição dos participantes, pois haverá sigilo absoluto das informações coletadas, assim como dos nomes dos participantes, resguardando-lhe o direito à privacidade. No entanto, você poderá se afastar e solicitar a devolução de seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que não alterará as relações construídas entre os pares, os participantes da pesquisa.

Todos os esclarecimentos necessários serão apresentados a você no momento da entrega deste documento, porém, caso haja alguma dúvida, sinta-se à vontade para perguntar. Não há riscos de qualquer tipo de ônus a ser atribuído a você, assim como não haverá prejuízo moral, dano físico ou intelectual causados pela pesquisa. No entanto, se houver algo causado pela pesquisa, a pesquisadora buscará soluções cabíveis sem expô-lo a qualquer tipo de constrangimento ou dano moral. Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o contato da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, sempre que for necessário.

Maria José Costa Faria
Acadêmica do PPGECM-Unifesspa/Marabá
Contato: (94) 99187-6118/98144-8973
Endereço eletrônico: mariafaria@unifesspa.edu.br

APÊNDICE D — Autorização de participação voluntária na pesquisa**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA****AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ portador(a) do RG _____, autorizo a gravação em áudio de entrevistas, filmagens de reuniões de planejamento, estudos e discussão no processo de trabalho nos grupos focais, nas oficinas para produção de materiais, bem como nas sala de aula comum e ainda, aceito a presença da pesquisadora em minha sala de aula ou nas dependências da universidade Unifesspa/Marabá, com horários previamente agendados durante a realização da pesquisa: Análise do perfil formativo de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva uma análise do processo formativo em Educação Especial e educação inclusiva com coordenador, acadêmicos e professores que ministram disciplinas na área , no curso de licenciatura em Química. Declaro que aceito a minha participação na pesquisa e também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que haverá sigilo sobre minha identidade em toda e qualquer forma de publicação e apresentação dos dados desta pesquisa. Esclareço que compreendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.

Marabá/Pa, 30 de setembro de 2019

Assinatura do coordenador do curso Participante da pesquisa

APÊNDICE E — Questionário para os coordenadores de curso de licenciatura em química



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO:

I - DADOS PESSOAIS:

1.1 Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

1.2 Sexo:

() Masculino () Feminino

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 Qual sua formação:

() Graduação/curso: _____

2.2 Instituição Formadora

2.3 Ano de início: _____ de conclusão: _____

() Especialização/área:

2.4 Instituição Formadora

2.5 Ano de início: _____ de conclusão: _____

() Mestrado

2.6 Instituição Formadora

2.7 Ano de início: _____ de conclusão: _____

() Doutorado

2.8 Instituição formadora: _____

2.9 Ano de início: _____ de conclusão: _____

3. Já participou de algum curso na área de Educação Especial ou Inclusão Escolar? Em caso de resposta afirmativa, especificar o curso/carga horária/ano/local/modalidade

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Local: _____ Modalidade: _____

III ATUAÇÃO DOCENTE

3.1 Nome da instituição em que você trabalha?

3.2 Há quanto tempo atua na área de educação? _____ anos

3.3 Experiência na docência superior: _____ anos

3.4 E como coordenador do curso de Licenciatura em Química? _____ anos

3.5 Tem experiência com alunos público alvo da educação especial?

() Sim Não ()

Em caso positivo, com qual (is)

() Deficiência visual

() Deficiência auditiva

() Deficiência múltipla

() Deficiência intelectual

() Deficiência física

() Deficiência altas habilidades/superdotação

3.6 Acredita que na formação do licenciado em Química é necessário o domínio de conhecimentos teóricos e práticas na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

() Sim () Não

Poderia explicar por quê?

3.7 Nesse sentido, você avalia que o curso de Licenciatura em Química contempla conteúdos da transversalidade da educação especial no currículo de formação docente de modo satisfatório?

Sim () Não ()

Você pode explicar sua resposta?

3.8 Você avalia que o curso de licenciatura em Química esteja contribuindo para formação de um egresso que se sinta capaz de desenvolver uma prática pedagógica inclusiva com alunos público alvo da educação especial? Avalia que tem havido lacunas nesse processo? Se possível explicita.

3.9 Você gostaria de acrescentar algo mais sobre sua atuação na perspectiva da educação inclusiva?

Assinatura Rubricada _____

Local _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE F — Roteiro de entrevista com os coordenadores de curso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1-Como docente e atual coordenador do curso de Licenciatura em Química já teve alguma experiência com a inclusão de acadêmicos com deficiência na Unesp? Poderia discorrer sobre:

2-A partir de sua formação e de sua atuação como coordenador de curso, você poderia explicar sobre como você compreende a educação especial e sobre seu papel na formação do licenciado em Química?

3-Considerando o termo educação inclusiva, você poderia explicar sobre como ele é compreendido no contexto de formação do licenciando em Química?

4- No curso de Licenciatura em Química ofertado na Unifesspa/ Marabá/ Unesp de Bauru a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é contemplada no currículo do curso? Se positiva a resposta, de que maneira? Acredita que são necessárias mudanças nos currículos? Por quê?

5-Em relação às temáticas relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva você considera que o curso de licenciatura em Química tem explorado conteúdos de modo transversal nas disciplinas do currículo? Poderia ilustrar exemplos das implicações na formação dos acadêmicos (exemplo produção de Tccs, trabalhos científicos, realização e participação de eventos na área, etc)

6-Você gostaria de fazer considerações e/ou reflexões mais gerais sobre a temática enfocada nesse estudo no que se refere ao lugar da educação especial na formação inicial do licenciando do curso de Química?

APÊNDICE G — Questionário para os professores

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO:**I - DADOS PESSOAIS:**

1.1 Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

1.2 Sexo:

() Masculino () Feminino

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 Qual sua formação:

() Graduação/curso:

2.2 Instituição formadora:

2.3 Ano de início: de conclusão:

() Especialização/área:

2.4 Instituição formadora:

2.5 Ano de início: de conclusão:

() Mestrado

2.6 Instituição formadora:

2.7 Ano de início: de conclusão:

() Doutorado

2.8 Instituição formadora:

2.9 Ano de início: de conclusão:

III ATUAÇÃO DOCENTE

3.1 Nome da instituição em que você trabalha

3.2. Há quanto tempo atua na área de educação?

3.3 Tem experiência com alunos público alvo da educação especial?

() Sim Não ()

Em caso positivo, com qual (is)

() Deficiência visual

() Deficiência auditiva

() Deficiência múltipla

() Deficiência intelectual

() Deficiência física

() Deficiência altas habilidades/superdotação

() outros. Quais?

3.4 Você pode explicar?

3.5 Qual a maior dificuldade encontrada por você na realização da prática de ensino dos conteúdos da disciplina que você ministra para os acadêmicos com ou sem deficiência na perspectiva da inclusão? Você pode explicar?

3.6 Acredita que na formação do licenciado em Química é necessário o domínio de conhecimentos teóricos e práticas na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

() Sim () Não

Poderia explicar por quê?

3.7 Nesse sentido, você avalia que a formação ofertada pelo curso de Licenciatura em Química contempla conteúdos da transversalidade da educação especial no currículo de formação docente de modo satisfatório? Você poderia explicitar?

3.8 Com base na importância do conhecimento teórico e das práticas em sala de aula para o atendimento do aluno com surdez, acredita que a disciplina de Libras assegura essa formação? A partir de que aspectos?

() Sim () Não

Você Poderia explicitar?

IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: é necessário que os professores vivenciem em sua formação inicial um preparo básico para contribuir com a escolarização deste público de alunos, apontando como um dos componentes responsável por essa formação de professores as Universidades para uma formação mais específica. A partir dessa recomendação, como você organiza seu planejamento e que estratégias considera essenciais para assegurar essa formação aos acadêmicos para o exercício de uma prática inclusiva? Você poderia explicitar?.

4.2 No curso de Licenciatura em Química ofertados na Unifesspa a temática da educação especial na perspectiva da inclusão é contemplada nos currículos dos cursos? Se positiva a resposta, de que maneira? Acredita que são necessárias mudanças nos currículos? Quais? Você poderia explicitar?

4.3 Você avalia que o curso esteja formando seus acadêmicos, a partir das políticas públicas, e das diretrizes nacional de formação de professores que exigem que temáticas da educação especial sejam contempladas na formação de professores para atuarem na promoção da educação inclusiva? Você poderia explicitar em que sentido?.

4.4. Como você avalia o desempenho de aprendizagem dos acadêmicos a partir da formação ofertada com a disciplina de Libras? Acredita que estão aptos a desenvolver uma prática inclusiva com alunos com deficiência auditiva? Aponta algumas sugestões? Quais? Como? Você poderia explicitar?

4.5 Como você se auto avalia nessa trajetória de construção formativa de professores que atuarão na educação básica na perspectiva da inclusão? Você poderia explicitar?

5. Você gostaria de acrescentar algo mais sobre sua atuação como docente no exercício de formar professores na perspectiva da educação inclusiva?

Assinatura Rubricada: _____

MARABÁ, _____ de _____ 2019

APÊNDICE H — Roteiro de entrevista com os professores



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1-Por que você escolheu ministrar a disciplina de Libras? Você poderia explicar?

2-Como professor de Libras no curso de Licenciatura em Química já teve alguma experiência com a inclusão de acadêmicos com deficiência auditiva que pudesse conciliar a parte teórica com a prática envolvendo a turma com essa experiência pedagógica de inclusão? Poderia explicitar como ocorreu?

3-A partir de sua formação e de sua atuação como professor de Libras, como você compreende a proposta de formação inicial de professores para uma prática na perspectiva da inclusão? Acredita que a formação ofertada corresponde a demanda que se apresenta na Educação Básica?

4-Considerando o termo educação inclusiva, você poderia explanar sobre como ele é explanado e compreendido no contexto de formação do licenciando em Química? Com quais recursos?

5-No curso de Licenciatura em Química ofertado na Unifesspa a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é contemplada na disciplina de Libras? Se positiva a resposta, de que maneira? Acredita que são necessárias mudanças nos currículos? Por quê?

6-Como você concilia os conteúdos de Libras na transversalidade com outras disciplinas do currículo? Poderia ilustrar exemplos das vivências na prática de sala de aula?

7-Como você planeja suas aulas? Com que didática? Como organiza as estratégias metodológicas para alcançar os objetivos de aprendizagem dos acadêmicos na perspectiva de uma prática inclusiva? Você poderia explicitar?

8-Você gostaria de fazer considerações e/ou reflexões mais gerais sobre a temática enfocada nesse estudo no que se refere ao lugar da educação especial na formação inicial do licenciando do curso de Química?

**APÊNDICE I — Roteiro Grupo focal com os licenciandos de química
Unesp/Unifesspa**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

ROTEIRO GRUPO FOCAL

Questões norteadoras

1. No decorrer de seu processo de formação a disciplina ministrada de Libras, educação especial e inclusão abordou temáticas da educação especial ou de inclusão educacional de pessoas com deficiência? De que forma essa disciplina contribui para sua formação?
2. As estratégias metodológicas e as atividades que foram aplicadas no decorrer da disciplina ampliaram seus conhecimentos? Quais as contribuições mais significativas para sua atuação com o público alvo da educação especial?
3. De que forma os conteúdos e as discussões ofertados na disciplina de Libras, educação especial e inclusão poderão contribuir para sua atuação no exercício de uma prática na perspectiva da inclusão?
4. Quais são suas expectativas de aprendizagem na perspectiva de atuação para essa prática pedagógica inclusiva? Sente seguro/a para atuar
5. Como você avalia o curso de Licenciatura em Química ofertado na Unesp de Bauru quanto a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é contemplada no currículo do curso? Se positiva a resposta, de que maneira? Acredita que são necessárias mudanças nos currículos? Por quê?
6. Como você concebe a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular? Que sugestões você gostaria de apontar para a efetivação da inclusão escolar a partir da formação inicial no curso de licenciatura em Química?

ANEXOS

ANEXO A — Normas para transcrição



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

NORMAS TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS GRAVADAS

Exemplos	Categoria	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno	... B: mas eu não tive num remorso né' A: mas o que foi que houve" J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o seguinte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta a cópia A: [ah sim]
4. Pausas e silêncios	4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo.	Ver exemplos no item 5.

		Pausas em mais de 1.5 segundo cronometradas, indica-se o tempo.	
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são: o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né" C: é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte

Fonte: adaptado Marcuschi (1986, p. 10-13 apud MANZINI, E. J.2006)
http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista

ANEXO B- LIBRAS LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

Ementa:

História da educação de surdos. História da surdez e dos surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. Relações históricas entre a educação e a escolarização. A comunidade surda: organização política, lingüística e social. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Educação dos surdos e família: os pais ouvintes e os pais surdos. O diagnóstico da surdez. As relações estabelecidas entre a família e a criança surda. O impacto na família da experiência visual. Aquisição de LIBRAS & português: problemas relacionados à alfabetização de surdos. Bilingüismo: ensino de LIBRAS como língua materna & ensino do português (escrito) como segunda língua. Características morfossintáticas de LIBRAS & língua portuguesa: características gerais.

OBJETIVO GERAL

Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua oficial das comunidades surdas brasileiras, contribuindo para a inclusão educacional dos alunos surdos, oportunizando na formação acadêmica a compreensão e fundamentação no que se refere ao uso dessa língua como meio de comunicação para as pessoas surdas refletindo acerca da importância da aquisição da língua no processo de desenvolvimento intelectual e emocional dessas pessoas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais Libras, língua oficial da comunidade surda brasileira, contribuindo para a inclusão educacionais dos alunos surdos; 2 Identificar a estrutura e a gramática da Língua Brasileira de Sinais-Libras e seu contexto nas diversas situações de comunicação, diferenciando-a da Língua Portuguesa; 3 Aplicar vivências por meio de diversas dinâmicas laborais no uso da LIBRAS; 4 Utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos escolares e não escolares; 5 Reconhecer a importância, utilização e organização gramatical da Libras nos processos educacionais dos surdos; 6 Compreender os fundamentos da educação de surdos; 7 Utilizar metodologias de ensino destinadas à educação de alunos surdos, tendo a Libras como elemento de comunicação, ensino e aprendizagem. 8 Realizar um levantamento dos sinais em química e nas ciências naturais .

CONTEÚDO 1- SURDEZ, CULTURA E IDENTIDADE: 1.1 História da educação dos surdos no mundo e no Brasil; 1.2 Legislação e as políticas direcionadas ao reconhecimento da Libras como língua; 1.3 Filosofias educacionais na educação de surdos; 1.4 Surdez: Visão clínica, sócio-antropológica; 1.5 Identidades e cultura surda; 1.6 Lei Nº 10436/2002, Decreto Nº 5626/2005 e Lei Nº13146/2015; 1.7 Práticas em Libras.

CONTEÚDO UNIDADE 2 - LÍNGUA DE SINAIS : LÍNGUA NATURAL DOS SURDOS: 2.1 Alfabeto Manual: Datilologia e Soletração Rítmica; 2.2 Libras: As línguas de sinais e a modalidade visuo-espacial; 2.3 Parâmetros Principais da Libras; 2.4 Níveis Gramaticais; 2.5 O Universo Lingüístico da Libras. 2.6 Variação lingüística na fala e nos sinais; 2.7 Fonética e fonologia na Libras; 2.8 A sintaxe espacial no uso de verbos, no uso de referente específico, de pronome, de substantivo, de classificador, e, de sinalizadores.

CONTEÚDO UNIDADE 3- BILINGUISMO: 3.1 Bilinguismo na educação dos surdos; 3.2 Surdez e letramento; 3.3 Letramento com base numa proposta de educação bilíngue; 3.4 Libras: A Ordem da frase na Libras; 3.5 Verbos com e sem concordância; 3.6 Verbos auxiliares; 3.7 Diálogos; 3.8 Práticas em Libras.

CONTEÚDO UNIDADE 4- CARACTERÍSTICAS DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2): 4.1 O Português escrito como segunda língua para o surdo; 4.2 Língua e linguagem; 4.3 A aquisição da língua e a criança surda; 4.4 A Libras como primeira língua; 4.5 Interlíngua- a interferência da libras na escrita da língua portuguesa.

METODOLOGIA Debates em sala e aulas expositivas, com apresentação de temas ligados à Libras. E durante a disciplina equipes apresentam seminários, elaboram e executam atividades práticas.

RECURSOS Quadro magnético; Projetor Multimídia (Datashow), vídeos e filmes; DVD Player; livros; Sites acadêmicos; Artigos; Revistas.

AVALIAÇÃO: O envolvimento do aluno com a disciplina será avaliado empiricamente através de seu interesse em se expressar junto aos grupos de discussão, seminários e atividades experimentais. Ao longo da disciplina serão avaliados o conhecimento, a clareza e a objetividade com que o aluno expõe os conceitos e sua capacidade de aplicar os mesmos na solução de exercícios e problemas. Ao final da disciplina, o aluno entregará um trabalho final da disciplina. Este trabalho e demais que ocorrerem em sala, farão parte da construção do conceito final individual. Serão observados os seguintes itens. • Clareza e objetividade nos trabalhos orais e escritos; • Coerência nos trabalhos discutidos em sala de aula; • Formalização de atividade escrita conforme as normas técnicas de trabalhos científicos (ABNT); • Desempenho nos debates e domínio do assunto.

correr da disciplina. Art. De acordo com o exposto no PPC do curso: “Para fins de avaliação qualitativa e quantitativa dos conhecimentos serão atribuídos aos alunos da graduação e da pós-graduação os seguintes conceitos, equivalentes às notas: EXC- Excelente (9,0- 10,0); BOM- Bom (7,0- 8,9); REG Regular (5,0- 6,9); INS- Insuficiente (0- 4,9) (Art. 178) Aliado a isso, temos o Art. 179: Considerar-se-á aprovado o discente que, na disciplina ou atividade correspondente, obtiver o conceito REG, BOM,

ou EXC e pelo menos setenta e cinco por cento (75%) de frequência nas atividades programadas. O envolvimento do aluno com a disciplina será avaliado empiricamente através de seu interesse em se expressar junto aos grupos de discussão, seminários e atividades experimentais. Ao longo da disciplina serão avaliados o conhecimento, a clareza e a objetividade com que o aluno expõe os conceitos e sua capacidade de aplicar os mesmos na solução de exercícios e problemas. Ao final da disciplina, o aluno entregará um trabalho final da disciplina. Este trabalho e demais que ocorrerem em sala ou fora, farão parte da construção do conceito final individual. As atividades práticas ocorrerão durante o período letivo da disciplina e farão parte da construção do conceito da disciplina.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Sueli Fernandes. Práticas de letramentos na Educação Bilíngüe para surdos. . SEED. 2006

QUADROS, Ronice Müller De. Educação de surdos : a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. xi, 126 p. (Biblioteca Artmed) ISBN: 9788573072655, 9788573072655.

GESSER, Audrei. Libras : que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. 87 p. (Estratégias de ensino, 14) ISBN: 9788579340017 9)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Denise Coutinho. LIBRAS: língua brasileira de sinais e língua portuguesa (semelhanças e diferenças). . Idéia. 1998

CAPOVILLA, F. C. &RAPHAEL, V. D.. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe de Língua de Sinais Brasileira. Vol. I e II. . EDUSP. 2001 Lucinda Ferreira Brito. Por uma gramática de Língua de sinais. . UFRJ. 1995 SILVA, Angela Carrancho Da ;

NEMBRI, Armando Guimarães. Ouvindo o silêncio : surdez, linguagem e educação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Ana Cláudia Balieiro Lodi. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. . São Carlos. 2011 (UNIFESSPA, 2015).