

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

Jéssica Port do Prado

**Formação docente inclusiva: análise de cursos de Licenciatura em Ciências da
Natureza de duas universidades federais do Rio Grande do Sul**

Imbé
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Jéssica Port do Prado

Formação docente inclusiva: análise de cursos de licenciatura em ciências da natureza de duas Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador Prof. Dr. Maurícus Selvero Pazinato
Co-orientadora Profa. Dra. Camila Greff Passos

Imbé
2022

CIP - Catalogação na Publicação

do Prado, Jéssica Port
Formação docente inclusiva: análise de cursos de
licenciatura em ciências da natureza de duas
Universidades Federais do Rio Grande do Sul / Jéssica
Port do Prado. -- 2023.

37 f.

Orientador: Mauricius Selvero Pazinato.

Coorientadora: Camila Greff Passos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Ciências da Natureza,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação inicial de
professores. 3. Licenciatura em Ciências da Natureza.
4. Universidades Públicas do Rio Grande do Sul. I.
Pazinato, Mauricius Selvero, orient. II. Passos,
Camila Greff, coorient. III. Título.

Somos plurais na singularidade.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata de uma análise acerca dos componentes curriculares presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em vigor até o ano de 2022, dos cursos de formação de professores em Ciências da Natureza, grau licenciatura, ofertados em duas universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Delimitou-se como lócus da pesquisa, portanto, os PPC dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus de Dom Pedrito, os quais estão em funcionamento desde 2017 e 2011, respectivamente. O objetivo central é identificar se os cursos ofertados por estas universidades contemplam o que estipula a legislação brasileira, no que tange a disponibilidade de disciplinas para formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. No tocante aos procedimentos metodológicos, foram utilizados documentos institucionais como os Projetos Pedagógicos dos Cursos, matrizes curriculares e ementas das disciplinas, disponíveis nos sites dos respectivos cursos. Os resultados foram produzidos de forma qualitativa, via análise documental. Verificou-se que nas duas universidades, a presença da educação inclusiva na grade curricular ainda é insipiente, pois há somente duas disciplinas com cunho inclusivo como obrigatórias. Conclui-se que essa pouca oferta de disciplinas voltadas para educação inclusiva pode refletir no cotidiano dos professores no exercício da docência, que podem sentir-se inseguros para trabalhar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estão inclusos no ensino regular.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação inicial de professores, Licenciatura em Ciências da Natureza, Universidades Públicas do Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

This course conclusion work deals with an analysis of the curricular components present in the Pedagogical Projects of the Courses (PPC) in force until the year 2022, of the teacher training courses in Natural Sciences, degree degree, offered in two universities public services in the state of Rio Grande do Sul. Therefore, the PPC of the courses at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and the Federal University of Pampa (Unipampa) Dom Pedrito Campus were delimited as the research locus, which have been in operation since 2017 and 2011, respectively. . The central objective is to identify whether the courses offered by these universities contemplate what stipulates the Brazilian legislation, regarding the availability of disciplines for initial teacher training in an inclusive perspective. Regarding the methodological procedures, institutional documents were used, such as the Pedagogical Projects of the Courses, curricular matrices and syllabuses of the disciplines, available on the websites of the respective courses. The results were produced qualitatively, via document analysis. It was found that in both universities, the presence of inclusive education in the curriculum is still incipient, as there are only two subjects with an inclusive nature as mandatory. It is concluded that this little supply of disciplines aimed at inclusive education may reflect on the daily lives of teachers in the teaching practice, who may feel insecure to work with students with disabilities, global developmental disorders or high abilities/giftedness that are included in regular education.

Keywords: Inclusive Education, Initial teacher training, Degree in Natural Sciences, Public Universities of Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. Objetivos	9
3. Referencial Teórico	10
3.1 Breve histórico sobre Educação Inclusiva	10
3.1.1 Primeiro período.....	11
3.1.2 Segundo período.....	11
3.1.3 Terceiro período	12
3.1.4 Quarto período	12
3.1.5 Especificidades dos períodos.....	13
3.2 O papel Institucional na educação especial.....	14
3.3 Políticas Públicas para educação inclusiva no Brasil.....	16
3.4 A educação inclusiva e a formação inicial de professores.....	19
4. Pressupostos metodológicos da pesquisa	23
5. Resultados	24
6. Conclusão	30
REFERÊNCIAS.....	32

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação para pessoas com deficiência, assim como outros direitos, no decorrer da história foi fruto de uma luta social constante, passando por fases de total exclusão, segregação, integração e caminhando nas últimas décadas para a inclusão.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, avançou-se na compreensão da Educação como direito de todos, afirmando que as diferenças são próprias da humanidade e, portanto, não podem se construir como fatores de discriminação. Coloca entre os pontos que foram proclamados que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de satisfazer tais necessidades” (UNESCO, 1994, p.01).

Após as recomendações de Salamanca, leis e decretos ao longo dos anos foram sendo criados, a fim de garantir o acesso da pessoa com necessidade especial aos diferentes níveis de educação, de forma inclusiva. As leis criadas foram direcionadas ora para garantir o acesso dos estudantes, ora para assegurar nas licenciaturas a obrigatoriedade de formar futuros professores em uma perspectiva da educação inclusiva (LIMA *et al.*, 2022).

Como exemplo, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (BRASIL, 2008), que tem por objetivo fomentar educação de qualidade para todos os alunos, e objetiva garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Além de assegurar a inclusão escolar, estipula entre outros fatores, a “[...]formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado e inclusivo” (BRASIL, 2008). Propósitos corroborados pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência e fomenta o exercício dos direitos e liberdades visando à inclusão social, à igualdade e à cidadania das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse contexto de inserção da educação inclusiva nos processos formativos dos cursos de licenciaturas, questiona-se: Em quais dimensões a educação inclusiva se faz presente na matriz curricular dos cursos de graduação em

Licenciatura em Ciências da Natureza da UFRGS e da UNIPAMPA campus Dom Pedrito, vigentes até o ano 2022?

Assim, ao longo deste trabalho o referencial teórico será apresentado no capítulo 3 que relata um breve histórico sobre educação inclusiva, tendo em vista o papel das instituições, as políticas públicas e a formação dos professores ao longo da história. No capítulo 4 será demonstrado os pressupostos metodológicos da pesquisa, seguindo para o capítulo 5 onde são apresentados os resultados encontrados e por fim, o capítulo 6 que conclui este estudo.

2. OBJETIVOS

Este trabalho objetiva analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza da UFRGS e da UNIPAMPA campus Dom Pedrito, este campus foi o objetivo deste trabalho por compreender o mais recente curso de Ciências da Natureza da Universidade, vigentes até o ano de 2022.

Especificamente, objetiva-se discutir sobre educação inclusiva e a legislação acerca da mesma; identificar as disciplinas que abordam a educação inclusiva, bem como a organização em caso de disciplinas e/ou conteúdos presentes em determinados componentes curriculares pedagógicos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção de uma educação inclusiva é histórica. Conforme discutido por Santana (2016, p. 4), no decorrer da história das diferentes sociedades, sempre houve seres humanos “[...] com algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, cujas causas e consequências costumavam ser agravadas em decorrência do perfil de desenvolvimento econômico, político e cultural de cada sociedade”. Mas tal fato por muitos séculos foi visto como algo anormal, estando o sujeito com tal ‘anormalidade’ condenado a viver fora da sociedade dita ‘normal’.

Um exemplo seria a Idade Média em porções da Europa, período no qual o misticismo aliado a uma religiosidade (ser humano entendido como feito a imagem e semelhança de Deus em sua forma física e mental), produziu o entendimento de que não há lugar para a pessoa que possui qualquer limitação, restando-lhe ficar à margem da sociedade, em diversos aspectos inclusive a educacional (MAZZOTTA, 1996).

Aliada a essa concepção de cunho religioso, também pode ser destacada a questão do temor em relação ao desconhecido, ao diferente. A esse respeito, Mazzotta (1996, p. 16), destaca que:

[...] considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.

As pessoas com deficiências receberam diferentes tipos de tratamentos, que segundo Santana (2016, p. 04), passaram “[...] dos cuidados primários e do confinamento em instituições de caridade ao reconhecimento do direito à educação, reabilitação, seguridade social, trabalho, transporte, lazer e cultura”.

Em uma escala mundial e tendo o continente europeu como marco para essa discussão, em meio a produção científica da área de educação especial e educação inclusiva, é possível distinguir quatro momentos históricos, sendo o primeiro de extermínio, discriminação e exclusão; o segundo de segregação; o terceiro de integração; e o quarto caracterizado pela inclusão.

3.1.1 Primeiro período

Os séculos anteriores ao XVI marcaram o primeiro momento, considerado como de extermínio, discriminação e exclusão. A sociedade européia passou por alterações no modo de conceber a pessoa com deficiência, ao deixar para trás o total preconceito e extermínio (sociedades primitivas e na antiguidade) e adotar os primeiros cuidados a partir da ação da igreja católica (cristianismo).

Para Aranha (2005), é um momento no qual a igreja oscilou entre condenar casos de extermínio das pessoas com deficiências entendidas como criaturas de Deus e, ao mesmo tempo, punir pessoas com deficiência com castigos ou condená-las sob a acusação de estarem possuídas por demônios.

3.1.2 Segundo período

Findada a Idade Média e com o início de um sistema capitalista europeu, foi iniciado um segundo momento histórico, na educação inclusiva, marcado pela segregação dos deficientes. O diferencial estava nos estudos que médicos e filósofos passaram a produzir acerca do deficiente. Tais pesquisas questionavam o atendimento dado aos deficientes e indicavam formas diferentes daqueles praticados até então (CAMPOS; MARTINS, 2008; DECHICHI, 2001).

As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como pessoas doentes, não cabendo mais ao clero a decisão sobre como proceder, mas sim aos médicos (CAMPOS; MARTINS, 2008; DECHICHI, 2001). Essa visão de deficiência enquanto uma patologia contribuiu para o isolamento de pessoas com deficiência. Para Bianchetti (1995, p. 16), médicos e alquimistas no referido período,

[...] colaboraram para a afirmação de uma visão fatalista da deficiência e que o inatismo era a explicação aceitável e que pouco era possível fazer [...] o remédio era segregá-los, já que os excepcionais eram vistos como um perigo para si e para a sociedade.

Essa concepção de segregação social da pessoa com deficiência com conseqüente isolamento do convívio social para tratamento e recebimento de assistência em instituições específicas, segundo Dechichi (2001), foi alterada somente no final do século XIX e meados do século XX. Foi um período no qual houve uma

alteração e a forma encontrada para educar o deficiente foi a oferta de uma educação à parte, com a criação de escolas e/ou classes especiais em instituições de ensino públicas (MIRANDA, 2003; DECHICHI, 2001; CAMPOS; MARTINS, 2008).

3.1.3 Terceiro período

A formação de um meio técnico, científico e informacional (SANTOS, 2006) após a segunda Guerra Mundial e a expansão dos direitos humanos, as ideias construídas até então sobre a pessoa com deficiência física e/ou intelectual, perderam espaço e foram alteradas, passando a partir de 1970 para o conceito da integração e final de 1990 para a inclusão.

Pesquisadores adeptos da ideia de integração passaram a defender que a pessoa com deficiência deveria ter o direito de convivência social, de ser preparado para o convívio em sociedade em seus mais diversos grupos sociais (BATALHA, 2009). Para Sanches e Teodoro (2006, p. 66), a integração trouxe a possibilidade de “[...] usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem [...]”.

3.1.4 Quarto período

A partir do final da década de 1980, a ideia de integrar começou a ser substituída pela inclusão escolar. A inclusão escolar passou a valorizar a colaboração e aprendizagem coletiva na instituição de ensino. Cornélio e Silva (2009, p. 2), destacam que é pensar uma escola como inclusiva é pensar com “[...] uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes”.

Nesse novo sentido atribuído à educação de alunos com deficiência, não é o estudante que deve se adaptar às expectativas da escola, mas sim o contrário, cabe a escola a garantia de frequência, permanência e aprendizado qualitativo em sala de aula comum, adaptando suas condições (infraestrutura e de recursos humanos) para atender as particularidades de todo e qualquer estudante, sem segregar ou excluir (DECHICHI, 2001; GLAT; FERNANDES, 2005). Ou seja, a escola regular deveria assumir a responsabilidade de ofertar uma educação inclusiva, tornando-se um

espaço de interações comunicativas e de respeito à diversidade humana e a capacidade de aprendizado de todos os estudantes (BATALHA, 2009).

3.1.5 Especificidades dos períodos

No Brasil, devido às particularidades socioespaciais e histórico-políticas, a visão da sociedade para com pessoa com deficiência, passou efetivamente por alterações somente a partir da década de 1950, quando a negligência ou omissão começou a ser substituída pela etapa da segregação (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

As décadas de 1950 e 1960 podem ser tomadas como período de intensificação da fase de segregação no país, em parte devido a expansão das instituições filantrópicas e da ação do governo federal que passou a fazer campanhas educativas voltadas para a questão do portador de deficiência auditiva em 1957, deficiência visual no ano de 1958 e de deficiente mental em 1960 (MAZZOTTA, 1996).

Mas esse atendimento paralelo para a Educação Especial começou a ser questionado ainda no final da década de 1960, fazendo com que a Educação Especial pautada na segregação perdesse força, abrindo espaço para a integração que se apoiava nos princípios da normalização (MENDES, 2006).

Isso se deu em partes pela criação da LDB de 1961, que previa a criação de uma educação aos “excepcionais”, como eram chamados os alunos com deficiência, nas novas diretrizes e bases do ensino fundamental e médio. Iniciando o processo de integração, onde o aluno estava inserido no ambiente escolar regular, porém não de forma inclusiva, em classes especiais (LIMA *et al.*, 2022).

Mesmo diante das dificuldades criadas pelas distorções conceituais, os sujeitos portadores de deficiências passaram a frequentar a escola regular a partir de 1970, ficando em determinados casos condicionados às classes especiais. Tendo em vista que em muitos casos, a educação especial reduzia-se a presença física das pessoas com deficiências nas escolas regulares, sendo que o acesso aos ambientes educacionais era condicionado à adaptação da pessoa aos padrões comportamentais da instituição de ensino.

Frente a essa realidade da implementação da integração no país, novamente críticas foram realizadas aos recursos e modalidades de atendimento,

inclusive às classes especiais integradas em escolas regulares de ensino público, entendidas como ações segregativas.

Na década de 1980, em meio a cobranças de agências multilaterais que pressionavam para que houvesse adoção de políticas de educação para todos, a educação inclusiva foi se delimitando como demanda social (MENDES, 2010). No âmbito interno, dos diversos movimentos sociais que lutavam pela conquista e ampliação de direitos civis, políticos e sociais em diversos campos, inclusive dos direitos humanos e outros relativos às discriminações, a educação especial caminhou no sentido da inclusão (DURIGUETO, 2007).

O movimento de inclusão iniciado na década de 1980, legitimado e fortalecido no decorrer da década de 1990 e anos 2000, segundo Cunha (2013, p. 35), é um conceito “[...] com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes [...]”. Trata-se de uma perspectiva educativa que vai além do direito de acesso, ao garantir para a pessoa com deficiência o direito à participação efetiva na escola, com tratamento equitativo.

Embora a educação especial brasileira, em termos teóricos e legais tenha avançado para o patamar da fase de inclusão, na realidade essa prática ainda se encontra em processo de construção no tocante ao ensino e a aprendizagem nas escolas públicas e na formação de professores. É um processo que demanda esforço coletivo no sentido de promover alterações na rotina escolar que atendam às necessidades do estudante, respeitando as diferenças existentes no espaço educativo.

3.2 O PAPEL INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A primeira ação de criar uma instituição voltada para educação de pessoas com deficiência no Brasil foi tomada por Dom Pedro II, em 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Mais tarde, já no governo republicano, através do decreto n.1.320 teve o nome alterado para Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi também Dom Pedro II, que fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Ambos os institutos tinham seus estudos voltados para o ensino profissionalizante, os alunos tinham idades entre 7 a 14 anos. Ressalta-se a

implantação dos dois institutos por Dom Pedro II, há 165 anos, para que possamos refletir o quanto evoluímos ou não em todo esse tempo (CABRAL, 2019).

Para educação especial os institutos tiveram um papel importante, começando pelo Instituto Pestalozzi de Canoas em 1926, no Rio Grande do Sul, instituição especializada em atendimento à pessoa com deficiência mental.

No ano de 1954 é fundada a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, assim com a Pestalozzi, a APAE foi fruto de uma ação externa ao Brasil Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano, e mãe de uma criança com Síndrome de Down, começou o movimento para a fundação da instituição. Em dados fornecidos pela Federação Nacional das APAES, em 2019 o número de institutos pelo Brasil são cerca de 2.200 (APAE, 2019).

As instituições possibilitaram às pessoas com deficiência, em tempos de total exclusão, um acesso a algo antes negado a eles por completo, porém muito longe do ideal, a criação dessas instituições marca a passagem da exclusão total para a segregação. Ou seja, embora essas instituições tenham assumido um caráter de educação especial em sua construção, a mesma foi posta como um conhecimento à parte, ligado mais à assistência social e à medicina.

O estigma de ser atendido por tais instituições no decorrer dos anos, se estabeleceu na sociedade, que pela falta de conhecimento tem no preconceito seu refúgio, identificando socialmente esses alunos como incapazes, ou inaptos ao convívio social. Com destaca Omote (2004, p. 7)

Do mesmo modo, as eventuais segregação e exclusão podem ser praticadas com a aparência de algo correto e justo. O resultado é a pessoa marcada socialmente como inferior. Essa mácula social que sinaliza a identidade social deteriorada da pessoa, com a qual se deve evitar contato mais próximo, especialmente em locais públicos, é o estigma.

Há uma linha tênue entre a forma em que as instituições podem promover a exclusão do ensino regular e sua função na reabilitação dos alunos. Pois em instituições como, por exemplo, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), tem-se o acesso ao atendimento com fisioterapeutas, fonoaudiólogas e neurologistas, entre outros. Levando em consideração que esses atendimentos são escassos pelo SUS (Sistema Único de Saúde) – e que seu custo é muito alto na iniciativa privada.

Em determinados casos faz-se necessário que esses alunos com necessidades especiais frequentem em tempo integral as instituições do tipo APAE, por exemplo, o que acaba por excluir o aluno da educação regular. Partindo do princípio da inclusão, no qual os alunos deveriam cursar o ensino regular e no contraturno receber um atendimento educacional especializado (AEE), isso tudo deveria ocorrer em ambiente escolar, sem mais segregações (CABRAL, 2019).

No entanto, o fim da exclusão e segregação que perdurou por muitos anos na educação, não é uma passagem natural que se dá por um avanço em tecnologias ou algo assim. Diante da ideia enraizada de segregação no consciente e/ou inconsciente das pessoas, se faz necessário um arcabouço de decretos, diretrizes e leis que dão o suporte legal necessário para que se possa caminhar na construção de uma educação inclusiva em sua forma mais plena, de acesso e permanência a todos.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em termos de legislação voltada para a institucionalização da educação inclusiva, tem como marco a década de 1970 quando foi criada a lei nº. 5.692/71, que alterou a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, que apresentava no artigo 9º os termos “tratamento especial aos excepcionais”. Essa redação apontava para a inclusão dos alunos com necessidades especiais/deficiências no ensino regular, iniciando uma fase de educação especial conhecida como integracionista, na qual os alunos estavam inseridos no ensino regular, porém sem nenhum respaldo voltado para a inclusão, apenas frequentando as classes especiais.

Ainda na década de 1970, foi criado no ano de 1978, o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), que tinha por objetivo “[...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo [...]” (Brasil,1978). No decorrer dos anos, o CENESP passou por alterações, até que em 1986 no governo do Sarney, teve seu nome alterado para Secretaria de Educação Especial/ SESPE, sendo integrada a estrutura básica do MEC.

Na década de 1990, vários movimentos e lutas em prol de uma educação para todos ganharam força. A conferência mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), buscou alertar os países sobre os altos índices de analfabetismo de

crianças, adolescentes e jovens no geral. O que fez com que o Brasil elaborasse um Plano Decenal de Educação para Todos dos anos 1993 a 2003 (GARCIA,1993).

Esse plano teve o objetivo político de alcançar a meta mundial de educação para todos, porém não estipulou diretrizes especificamente voltadas para a educação especial. Tal fato ocorreu somente na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, onde após muita reflexão, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que entre outros pontos estipula que a forma mais eficaz de combater a exclusão é a inserção dos alunos em ambiente escolar comum (SALAMANCA, 1994).

A integração dos alunos com necessidades especiais como destacado pela Declaração de Salamanca, deve ser feita nos moldes da inclusão, sendo todos os envolvidos nos processos beneficiados:

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5)

Após a Declaração de Salamanca em 1994 com o intuito de tornar a educação acessível a todos, foram elaboradas leis e decretos, essas leis tiveram um avanço mais considerável, a partir dos anos 2000, porém a lei Brasileira de Inclusão (LBI), que aborda diversos aspectos da vida social, inclusive educacional, foi aprovada em 2015.

A LBI, no artigo 125 a lei específica que para o artigo 27, que discorre sobre a educação, fica estipulado que o prazo para que a lei entre em vigor é de 180 (cento e oitenta) dias. Sendo assim, o disposto na lei sobre as adequações que as instituições de ensino devem cumprir para a promoção de uma educação inclusiva, está em vigor há mais de quatro anos. A lei por si só não garante sua aplicação, necessitamos de um governo e sociedade engajados em fazer valer o direito adquirido, destacando sempre o papel crucial da escola.

A escola é um ambiente político, que por vezes reproduz ideologias dominantes, quando “[...]. As instituições de ensino selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, em que valores, normas e costumes respondem, aos interesses de grupos e classes dominantes [...]” (MICHELS, 2006, p.

407). Essa postura limita, a nosso ver, o desenvolvimento de uma forma mais humanística, social e inclusiva de ensino.

Outro aspecto muito importante na aplicabilidade da LBI é o poder público, seja municipal, estadual ou federal, cabendo a ele a administração e distribuição de recursos. No entanto, há um dispositivo utilizado pelo Estado denominado Reserva do Possível, que é “[...] a efetividade dos direitos sociais a prestações materiais estaria sob a reserva das capacidades financeiras do Estado, uma vez que seriam direitos fundamentais dependentes de prestações financiadas pelos cofres públicos [...]” (SARLET; FIGUEIREDO, 2008). Dito de outra forma, caso o Estado não dispusesse de recursos para efetivar os direitos já adquiridos, não é obrigado.

O que nos faz questionar, como em ambiente de constantes crises econômicas como vivemos no Brasil, onde o que está disposto é sempre o mínimo, como se desenvolve uma educação inclusiva? A falta de recursos compromete diversos aspectos, como a disponibilidade de especialistas na escola, o reforço no contraturno e a disponibilidade de professor auxiliar com formação adequada.

Nessa reflexão sobre os recursos destinados para o cumprimento da educação inclusiva pelas diferentes esferas de poder, cabe pontuar a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, ao passo que na educação inclusiva necessita dessa continuidade na formação. Por isso, a necessidade latente de se formar um professor pesquisador, que busque sempre proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem ao seu aluno, levando o aluno a desenvolver suas potencialidades.

Essa formação continuada demanda de uma política pública, que proporcionem a infraestrutura necessária, para que no exercício da docência a constante formação faça parte de suas atividades, e não como algo a parte desvinculada do sistema de ensino, e responsabilidade exclusivamente do professor. A LBI (artigos 28, parágrafos X) “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

As formações iniciais e continuadas devem ter como base de suas práticas docente um sistema educacional inclusivo, deve ser ofertada a todos os professores, para que o professor possa na prática da docência promover a inclusão da sua forma mais ampla.

3.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A história dos cursos de formação de professores a nível superior tem como marco inicial o século XIX, quando no Brasil “[...] paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais [...]” (TANURI, 2000, p.62). Essas escolas objetivavam a formação dos futuros professores do ensino básico na alfabetização, cálculos e conhecimentos gerais, atendendo aos interesses da elite brasileira da época.

Em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, que visava uma dupla função, formando bacharéis para atuar como técnico em educação e licenciados para a docência. O curso era estruturado em três anos de conteúdo e um ano dedicado à didática. Verifica-se a forma como a docência foi tratada desde esse início, tendo um tempo menor para formação do futuro professor e de forma desarticulada das disciplinas dos três primeiros anos do curso.

Atualmente, após 80 (oitenta) anos, quais são os moldes de formação dos cursos de licenciatura? É nítido que a formação carrega consigo essa herança, que faz com que a licenciatura, em grande parte das universidades brasileiras, tenha um olhar mais conteudista nos primeiros anos e que a parte pedagógica ainda é vista como algo de incumbência dos professores de ensino somente. Essa visão de licenciatura faz com que os cursos tenham “[...] reduzido sua carga horária ao que se refere o campo da didática, valorizando os domínios específicos dos conhecimentos [...]” (ROMANOWSKI, 2010). Tal fato tem resultado em diversos problemas, como o distanciamento do futuro professor da realidade escolar e pouco conhecimentos acerca dos desafios que encontrará em sala de aula.

A escola é um ambiente político e social, que requer um olhar muito além da transmissão de conteúdo, por isso a formação de professores necessita de uma prática pedagógica mais extensiva do que vemos hoje, pois somente com a vivência nas escolas é que certos aspectos da prática pedagógica podem ser verificados e discutidos com propriedade, como por exemplo, a heterogeneidade presente nas salas de aula (LIMA *et al.*, 2022).

Com as reformas que o ensino regular vem sofrendo nos últimos anos, com a educação inclusiva tendo mais espaço, é mais comum ter estudantes com necessidades especiais nas salas de aulas de ensino regular do que há dez ou quinze

anos atrás. Conseqüentemente se faz necessário uma formação de futuros professores envolvendo diferentes saberes pedagógicos, que possibilite ao mesmo aproximações teórico-práticas com a educação inclusiva e reflexões sobre a realidade vivenciada nas escolas além da sensibilização para a questão (AMES, 2021).

A esse respeito Hummel e Silva (2017, p. 243), asseveram que é fundamental ao futuro professor “[...] preparar-se para atuar numa sociedade em que muito se discute sobre a Educação Inclusiva é buscar constantemente uma formação adequada”. E que também já conta com um número significativo de matrículas de estudantes com necessidades especiais no ensino básico. Ou seja, além da discussão sobre educação inclusiva, a mesma vem ocorrendo de forma gradativa no ensino regular.

No ensino fundamental a matrícula em classe regular sempre foi maior que as classes especiais, no entanto essa diferença era menor, enquanto nas classes especiais em 2008 havia 200 mil matriculados, no ensino regular 300 mil. Durante o período de 8 anos a matrícula nas classes especiais diminuiu, enquanto no ensino regular aumentou, em 2016 essa diferença é de 500 mil matrículas (CENSO ESCOLAR, 2008 e 2016).

Os dados de matrículas no ensino médio, demonstram que as matrículas em classe especiais sempre foram baixas, quase nulas, enquanto os inclusos foi crescendo ano após ano, chegando a mais de 70 mil matriculados em 2016.

Esses dados são indicativos de questionamentos como, por exemplo: Como esses professores estão enfrentando essa realidade? Por que os cursos ainda relutam a permanecer em moldes antigos, onde há uma reserva ínfima de tempo para as práticas e fazeres pedagógicos voltados à inclusão?

É inegável a importância que tem para professor o domínio do conteúdo o qual se dispõe ensinar, assim como o conhecimento pedagógico, um não anula o outro, pelo contrário, aliados fornecem ao professor uma bagagem conceitual e pedagógica que o capacitam a lecionar em um ambiente cada vez mais heterogêneo como mostra os dados do Censo Escolar de 2021 e a própria vivência nas escolas (CENSO ESCOLAR, 2021).

Mesmo o aumento da matrícula sendo uma conquista, ela por si só não contempla a inclusão, que demanda outros fatores como: estrutura física, pedagógica e um suporte ao professor que já vem de uma formação inicial fragilizada quanto a

inclusão. Sem toda essa a estrutura que a inclusão necessita, matrículas se resumem apenas a números, distante da inclusão real.

A falta de uma formação inicial que aborda a inclusão, aliada a falta de infraestrutura de apoio nas escolas, gera consequências negativas tanto ao professor quanto ao aluno, estando esse último fadado à exclusão mesmo estando presente na sala de aula (MEIRIEU,2002).

A formação inicial dos futuros professores deve ser a que contemple ações pedagógicas voltadas à educação inclusiva, fazendo com que licenciando desenvolva aspectos como o de perceber, valorizar, flexibilizar, avaliar e atuar em equipe a fim de promover e valorizar a educação inclusiva.

Embora haja em termos legais, todo um aparato de leis voltadas para a educação inclusiva, não é difícil encontrar lugares onde a legislação não é cumprida, ora por falta de recursos ora de profissionais da área. Um exemplo dessas disparidades está no fato de nem todos os alunos, mesmo tendo o direito ao professor auxiliar, não contam com um professor que o auxilia em suas atividades diárias, que acaba sobrecarregando o professor regular, fazendo com que o mesmo não tenha tempo, para um trabalho diferenciado. A presença desse professor auxiliar está disposto na lei 13.146 art 3º que estabelece sobre o papel do profissional de apoio o seguinte:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Com a lei de inclusão as classes estão cada vez mais heterogêneas, com alunos apresentando as mais diversas necessidades de intervenção em termos de ensino e aprendizagem. O professor faz parte de uma engrenagem que conta com o corpo escolar, família e sociedade, para que esse aluno possa se sentir incluso e ter todas suas necessidades educacionais atendidas, porém quando a formação inicial desse professor é negligenciada toda essa engrenagem fica comprometida, sendo o aluno o maior prejudicado (SANTOS, 2019).

As universidades não podem ficar alheias ao que acontece na sociedade, restringindo a mesma a seu campo de estudo, tem que haver sempre uma troca, que certamente será benéfica para ambos. Em se tratando do ensino inclusivo como as

universidades estão trabalhando com o licenciado? A educação inclusiva se faz presente na grade curricular conforme preconizado pela legislação vigente?

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Se tratando do aspecto metodológico, essa pesquisa pode ser caracterizada como do tipo exploratória, pelo fato de “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. [...]” (GIL, 2002, p.41). A abordagem será qualitativa, por não requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Para tanto, foram utilizadas fontes como levantamento em livros, trabalhos acadêmicos e revistas, bem como a análise documental dos PPCs, das matrizes curriculares, legislação do sistema educacional e ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza da UFRGS e UNIPAMPA - campus Dom Pedrito. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para a análise dos documentos dos cursos, realizamos uma leitura preliminar dos nomes das disciplinas ministradas e quando o nome da disciplina deixava dúvida sobre a convergência com o foco da educação inclusiva, procedemos à leitura da súmula e/ou Plano de ensino. Outras fontes de pesquisas como sites institucionais e livres foram base para fundamentar a discussão dos resultados.

5. RESULTADOS

Os componentes curriculares com vista à formação inclusiva nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza no Rio Grande do Sul nas universidades investigadas estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1. Informações referentes às disciplinas voltadas à formação inclusiva nos cursos analisados

Curso	Disciplina Voltada à inclusão	Modalidade da disciplina	Horas/ aula
UNIPAMPA, campus Dom Pedrito (2011), presencial	LIBRAS	Obrigatória	60
	Práticas pedagógicas II: diversidade, antropologia, ética e inclusão	Obrigatória	60
	Princípios éticos-políticos-pedagógicos para a inclusão	Optativa	60
UFRGS, EAD	LIBRAS	Obrigatória	60
	Inclusão escolar e educação especial: contexto e práticas pedagógicas	Obrigatória	45

Fonte: A autora.

Iniciamos a análise pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que fez parte do programa de expansão das universidades federais no Brasil. Um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), previu a ampliação do Ensino Superior na metade sul do estado do Rio Grande do Sul. Foi criada pelo governo federal por meio da lei nº 11.640, de 11/01/2008, para minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida, pois a educação viabiliza o desenvolvimento regional, buscando ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. O curso de Ciências da Natureza licenciatura é ofertado no campus Dom Pedrito desde 2011, com habilitação para atuação no ensino fundamental e no ensino médio (UNIPAMPA, 2011).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, implantou o Curso de Ciências da Natureza, para os anos finais do Ensino Fundamental licenciatura-EAD, sediado no Instituto de Geociências desde 2017, ofertado em quatro polos da Universidade: Porto Alegre, Imbé, São Francisco de Paula e Novo Hamburgo. O curso

propõe-se a atender a uma demanda reconhecida no Ministério da Educação de professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que historicamente procuram qualificação que considere as especificidades da área numa visão integrada e transversal dos componentes curriculares da Matemática, da Física, da Química, da Biologia, da Geografia e da Educação (UFRGS, 2017).

No tocante a formação inicial de professores, especificamente nos cursos de Ciências da Natureza, rio-grandenses analisados, verificou-se que os referidos cursos são ofertados em duas universidades públicas federais, sendo um em modalidade Educação a Distância/EaD, que é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS e na modalidade presencial na Universidade Federal do Pampa-Campus Dom Pedrito.

Em se tratando das instituições de ensino superior federais no estado do Rio Grande do Sul, tendo por base as grades dos cursos de Ciências da Natureza em vigência até 2022, verificou-se que nas duas universidades há a oferta de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é obrigatório por lei. Ambas as instituições disponibilizam a disciplina com 60 horas-aula.

É evidente a necessidade que a LIBRAS tem no currículo do futuro licenciado, no entanto, ela é uma língua e como tal, há diversos símbolos e formas que devem ser absorvidos, além de se trazer ao debate os aspectos da inclusão, tendo em vista que na maioria dos cursos LIBRAS é o único contato com a do discente com a educação inclusiva, devido a isso, uma carga horária maior se faz necessária.

Já as disciplinas sobre educação inclusiva, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS é ofertado uma disciplina obrigatória na grade de componente curricular além de LIBRAS, “Inclusão escolar e educação especial: contextos e práticas pedagógicas”, com 45 hora-aula. Não há disciplinas sobre inclusão optativas no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza nesta Universidade.

Na Universidade Federal do Pampa-Campus Dom Pedrito, no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza é ofertado uma disciplina obrigatória na grade de componente curricular além de LIBRAS, “Práticas pedagógicas II: diversidade, antropologia, ética e inclusão”, com 60 hora-aula. Além disso há a disciplina, “Princípios Éticos-Político-Pedagógicos para a Inclusão”, que é optativa. Diferente de LIBRAS, a disponibilidade da educação inclusiva como disciplina não é obrigatória, porém sua abordagem sim, cabe a universidade implementar formas de promover essa abordagem.

A inclusão não se limita à educação especial, incluir parte do princípio de que vivemos em uma sociedade multicultural, diversa e desigual. Sendo a escola o reflexo da sociedade, e “[...] a profissão docente uma forma de intervir na realidade social [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), ela deve contemplá-la em sua totalidade, estando bem distante da ideia de homogeneização. E nesse processo cabe ao professor um papel de destaque, como evidência a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível de graduação. É neste dispositivo legal que se encontra amparada a educação inclusiva, e trazendo também como obrigatória nas grades curriculares da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A educação inclusiva, ainda que muito longe do ideal, avançou consideravelmente nos últimos anos, com mais espaços de discussões e estudos. No âmbito curricular, é possível verificar avanços em cursos de licenciatura, ao trazerem dentre os componentes curriculares, componentes que tratam ou perpassam pela educação inclusiva (AMES, 2021).

Em um quadro crescente de alunos inclusos no ensino regular, seria essa abordagem suficiente? A não obrigatoriedade da educação inclusiva como disciplina, não abre espaço para uma abordagem superficial? Assim como pode ocorrer a não abordagem?

Na Universidade Federal do Pampa-Campus Dom Pedrito o curso foi ofertado em 2011, segundo o PPC, a grade curricular conta duas disciplinas obrigatórias e uma complementar relacionadas à inclusão. A discussão sobre a educação especial inclusiva fica a cargo dessas disciplinas e em outras disciplinas como Didática (refere-se a especificidades do local e não dos alunos), Prática Pedagógica IV: Planejamento, Psicologia da Aprendizagem e em Prática Pedagógica V: Avaliação Educacional, não foi encontrado nas ementas tópicos diretos relacionados à Educação Inclusiva e Especial.

O curso de Licenciatura em ciências da Natureza, para os anos finais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS implementado no ano de 2017, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, há disponibilidade de duas disciplina relacionadas à inclusão: LIBRAS e Inclusão Escolar e Educação Especial: contextos e práticas pedagógicas, como já informado. Ademais, é possível encontrar referências a educação inclusiva e especial nas ementas de disciplinas como Cotidiano Escolar na Contemporaneidade que destaca “Observação

e reflexão acerca do cotidiano da escola e sobre a responsabilidade ética do professor para com a educação e com a vida dos sujeitos, visando a ressignificação dos modos de ensinar, aprender e avaliar na contemporaneidade, na valorização de experiências de aprendizagem com as tecnologias, integrando sociedade e natureza diante dos impactos ambientais e violências de comportamento a exemplo de práticas de bullying e convivência das diferenças de credo, raciais, gênero e orientação sexual.” (UFRGS, 2017). Também em Seminário Integrador 3 “Planejar, na perspectiva colaborativa, ações de ensino interdisciplinares e inclusivas e práticas mitigadoras sobre as temáticas pesquisadas através da problematização-reflexão e intervenção.” (UFRGS, 2017). O que abre espaço para discussões que abordem a inclusão, no entanto, com espaço menor do que se ofertasse em forma de disciplina.

O decreto nº 5.626/2005 estabelece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como disciplina curricular nos cursos de licenciatura em todo Brasil, como deixa claro o Art. 3º “[...] A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]”. Atualmente, a maioria das universidades brasileiras estão de acordo com o previsto no decreto, mesmo assim, normalmente o tempo empregado na aplicação desta disciplina não é o suficiente. Mesmo abrindo o espaço para discussão, devido a amplitude do tema é muito curto o tempo dedicado a essa discussão, sendo necessário uma disciplina específica para uma melhor formação.

Sendo a Ciências da Natureza uma disciplina nas escolas que, normalmente, entre outros saberes trabalha a percepção de mundo nos aspectos sociais, ambientais e humanos, por que não trabalhar a inclusão como disciplina obrigatória? O quanto esse contato com a inclusão na formação inicial pode fazer falta ao futuro docente, ao se inserir no ambiente escolar com alunos de inclusão?

A análise curricular da UNIPAMPA campus Dom Pedrito, como já mencionado possui duas disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão e uma optativa na grade curricular. No rol de disciplinas optativas voltadas à educação inclusiva, está a disciplina de Princípios Ético-Político-Pedagógicos para a Inclusão 60 horas-aula.

A disciplina, apesar de extremamente importante, é ofertada como optativa, o que pode levar o acadêmico a cursar ou não, além das disciplinas obrigatórias. Apesar de abordar aspectos da educação inclusiva, a educação especial não é abordada diretamente, o que chama atenção, pois ao acessar o site do curso de Ciências da Natureza licenciatura, UNIPAMPA, é possível verificar que no tópico

sobre o curso, perfil do egresso, está citado entre as aptidões propor metodologias e materiais de apoio inovadores, incentivando o desenvolvimento da inclusão, da cidadania e das relações étnico-raciais.

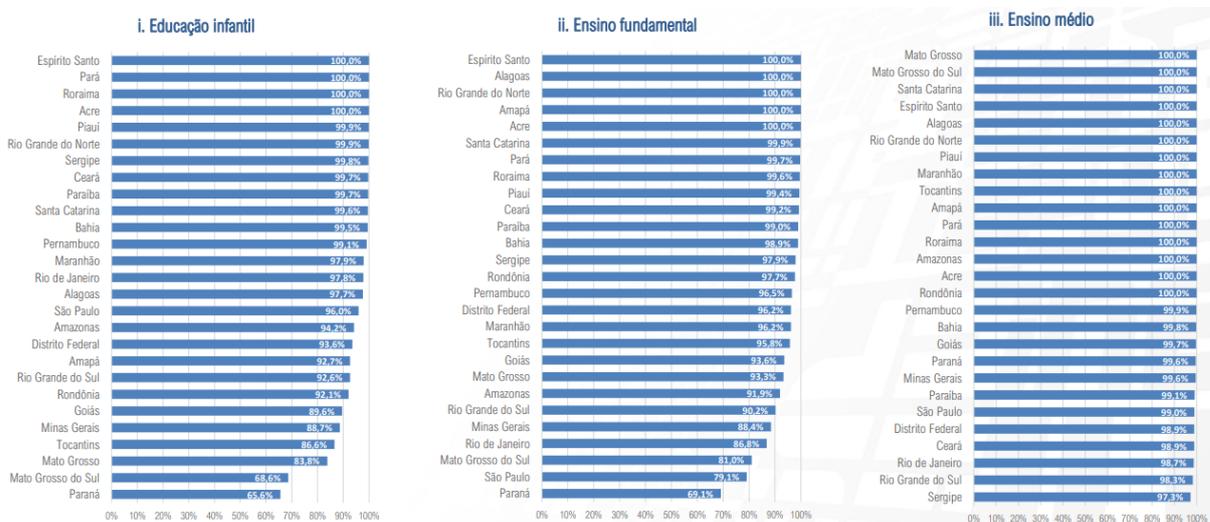
A UFRGS possui, igualmente a UNIPAMPA, duas disciplinas obrigatórias em sua grade curricular, voltadas à inclusão, não há oferta de nenhuma disciplina optativa sobre o assunto. O Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza para os Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade a distância propõe uma formação docente alicerçada na interdisciplinaridade, pautada em uma visão crítica, humana e científica.

Por fim, a análise dos cursos foi possível observar que ambas estão adequadas quanto ao Decreto nº 5.626/2005, que estabelece LIBRAS como disciplina obrigatória, porém ao que se refere às disciplinas de inclusão, há somente a oferta de duas disciplinas de forma obrigatória, e na UNIPAMPA uma optativa.

Essa formação inicial faz parte de um ciclo que compõe o processo de inclusão, que envolve também a sociedade, poder público e escola. Quando há neste ciclo um sistema que é falho, como a formação inicial, como a inclusão vai acontecer em sua totalidade. Sem esse primeiro contato com a educação inclusiva como trabalhar ela em sala? A falta dessa formação inicial contribuiu para a exclusão?

A Figura 1 destaca o percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2021.

Figura 1: Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2021



Fonte: Censo Escolar 2021 - MEC/INEP

Ao fazer a leitura do gráfico da Figura 1, devemos direcionar o olhar para o Estado do Rio Grande do Sul, II Ensino Fundamental, que é o foco do estudo da pesquisa em questão. Fica perceptível uma pequena defasagem na inclusão dos alunos com deficiência em comparação com outros Estados, ficando em 90,2%, esse percentual de alunos inclusos no Rio Grande do Sul, tem suas raízes em uma política pública deficitária, que perpassa, entre outros aspectos, pela formação inicial e continuada dos professores.

Como incluir de forma integral sem uma formação inicial e continuada desses professores que estão na linha de frente da inclusão? Como incluir sem políticas públicas eficientes? Como a formação deficitária na área da inclusão pode influenciar nesses números? Como a falta de uma formação inicial que aborda o tema da inclusão, afeta o professor recém-formado quando inseridos no meio escolar? Esses questionamentos direcionam as universidades para um olhar sobre si, pois como formar profissionais com um olhar inclusivo, com um sistema universitário que ainda perpetua práticas excludentes e elitistas?

Uma universidade inclusiva, forma profissionais inclusivos, que transformaram a sociedade em um ambiente inclusivo. E esse ciclo depende de fatores que o sustentem, como políticas públicas, em todos os níveis de poder, assim como a participação da sociedade com toda sua força de transformação. Deixar a inclusão sobre os ombros do Professor sobrecarrega o profissional que desde seu início não recebeu uma formação ideal, muitos menos continuada, para auxiliar na inclusão de seus alunos.

6. CONCLUSÃO

Neste trabalho foram analisadas as grades curriculares, ementas e PPCs dos cursos de Ciências da Natureza licenciatura de duas universidades públicas do Rio Grande do Sul, com o intuito de verificar se as mesmas contemplavam a educação inclusiva.

Nas duas universidades pesquisadas há a disponibilidade da Língua Brasileira de Sinais na grade curricular, ambas com carga horária de 60 hora-aula, executando o que manda a lei, também há em suas matrizes curriculares disciplinas de educação inclusiva e especial como obrigatória. Sendo assim, as duas universidades têm em seu currículo duas disciplinas em caráter obrigatório voltadas à inclusão e na Universidade Federal do Pampa-Campus Dom Pedrito há, também, oferta de uma disciplina optativa.

Após a Declaração de Salamanca, a fim de se enquadrar nos padrões exigidos pelos poderes internacionais, o Brasil se proveu de um arcabouço de leis e decretos que tem por objetivo promover a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Porém no decorrer da elaboração do trabalho, podemos verificar que há um limbo entre a legislação e sua aplicação. Assim, continua latente o questionamento: Como pode haver uma educação inclusiva se há déficit muito grande na formação inicial e continuada da base que sustenta a educação inclusiva, que são os professores?

Conforme dados do Censo Escolar analisados neste trabalho, os professores em sua maioria têm alunos com alguma necessidade especial em suas turmas. Desta forma, podem sentir-se não preparados para trabalhar com esses alunos, tampouco desenvolver atividades que os incluam em suas aulas, conseqüentemente também não conseguem, frequentemente, adequar o instrumento avaliativo a necessidade do aluno, o que ocasiona indiretamente a exclusão.

Fica explícita a necessidade de políticas públicas e educacionais que promovam a formação inicial e continuada dos professores, para que a inclusão possa ir muito além de apenas a matrícula no ensino regular, para que ela ocorra de fato. Para isso é necessário rever a educação inclusiva enquanto disciplina nas universidades, passando de sugestão para adoção de práticas pedagógicas inclusiva na formação de professores, para lei que torne obrigatório a implantação de disciplinas nas diferentes etapas da graduação, assim como no estágio obrigatório, o acadêmico

deve ter o contato com alunos, que o permitam elaborar aulas, material didáticos e instrumentos avaliativos, ainda na graduação (AMES, 2021).

Quando esse professor já estiver na prática da docência, essa formação deve continuar, através de cursos, palestras e seminário que discutam conceitos abordando os diferentes tipos de deficiência e suas necessidades específicas. Para isso deve haver políticas públicas que forneça toda uma estrutura de tempo e recursos, para esse professor se especializar, pois somente assim com o trabalho de toda uma sociedade, poder público e escola, o quadro apresentado durante a elaboração deste trabalho poderá ser transformado e a inclusão poderá de fato acontecer.

REFERÊNCIAS

UNESCO, Declaração de Salamanca. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

AMES, Amalia Bianca Eibel. Análise de disciplinas de formação docente inicial para inclusão em cursos de Licenciatura em Química de Instituições de Educação Superior do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233607>>.

APAE. Quem somos. Disponível em <<https://www.apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>>.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>>.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: Anais... CONGRESSO NACIONAL

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 03, 1995. Disponível em

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a02.pdf>>.

BORGES, Adriana A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.345-362. Disponível em <<http://old.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00345.pdf>>.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. Disponível em

<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkaWFsZXRpY2FkYW1hdGVyaWF8Z3g6MzM0ZDBkYTEyMDk2Y2FiYg>>.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. Disponível em

<<file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/admin,+8077-28132-1-CE.pdf>>.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Disponível em

<<https://www.redalyc.org/pdf/349/34918628005.pdf>>.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. Disponível em

<<https://www.redalyc.org/journal/447/44758022024/html/>>.

ARAUJO, Carla Cristina Varela. Educação Especial: da Segregação a Inclusão? Disponível em <file:///C:/Users/jessicapp/Downloads/5008-Texto%20do%20artigo-14496-1-10-20151015%20(1).pdf>.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt&format=pdf>>.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>.

HUMMEL, Eromi Izabel; SILVA, Ricardo Desidério da. Educação Inclusiva: Complexidades na Formação Docente. Disponível em <file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/6054-Texto%20do%20artigo-23367-1-10-20170803.pdf>.

DOS SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Formação Docente para Educação Inclusiva: Os Currículos da Licenciaturas em Geografia das Universidades Públicas do Paraná em 2018. Disponível em <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5479/TCC%20-%20FINAL%20REPOSIT%C3%93RIO%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. Disponível em <<https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>>.

MEIRIEU, P. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Inclusiva-PNEE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

BRASIL. Decreto nº 81.454, de 17 de março de 1978. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-81454-17-marco-1978-430536-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º; e Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 2º. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada.>>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

BRASIL. Censo Escolar. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória e Impasses na Legislação. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf>.

CABRAL, Dilma. Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>>.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. Revista do ISPV, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8369/5958>>.

CORNÉLIO, M.; SILVA, M. M. Inclusão Escolar: realidade ou utopia?. In: Anais... II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 28-31 de Outubro de 2009, Lins. p. 1-12. Disponível em:

<<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>>.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese (Doutorado em Psicologia educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_arquivos/31/TDE-2007-04-11T11:25:57Z-694/Publico/parte1.pdf>.

GARCIA, E. W. O PLANO DECENAL QUE NÓS QUEREMOS. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2223/1962>>.

Glat, R; Fernandes, EM. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC / SEESP. 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>.

LIMA, F. S. C., BOHN, D. M., PASSOS, C. G., RIBEIRO, D. C. A. 2022. Educação inclusiva no ensino de ciências e de química-uma revisão da literatura sobre as propostas pedagógicas direcionadas a estudantes com desenvolvimento atípico. Ciência e Natura, v. 44, p. e32-e32, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/67178/47681>>.

DOS ANJOS, Meire A. M., SILVA, Luciana de A. M. Breve Resumo Do Itinerário Histórico Da Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Disponível em: <<https://doi.galoa.com.br/sites/default/files/10.21745/ac06-04.pdf>>.

MIRANDA, Terezinha G., GALVÃO FILHO, Teófilo A. O Professor e a Educação Inclusiva. Disponível em: <<file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Downloads/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>>.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf>.

SOUSA, Ivan Vale. Educação Inclusiva no Brasil. Jundiaí-SP; Paco Editorial, 2019.

UFRGS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Ciências da Natureza para os Anos Finais do Ensino Fundamental - Modalidade à Distância. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cienciasdanatureza/wp-content/uploads/2017/11/ProjetoPedagogicoCienciasDaNatureza.pdf>>.

UNIPAMPA. Projeto Pedagógico de Curso Ciências da Natureza Licenciatura.

Disponível em:

<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%C3%aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf>.

UFSM. História da Educação Especial. Disponível em:

<http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_fund.htmlf>.