

Transições

Centro Universitário Barão de Mauá

Título

A perspectiva da educação inclusiva nos cursos de formação inicial de professores de Química em Institutos Federais no estado de São Paulo

Autores

Ana Carolina Dalbó do Nascimento
Greice de Souza Vertuan
Maria da Piedade Resende da Costa

Ano de publicação

2020

Referência

NASCIMENTO, Ana Carolina; VERTUAN, Greice de Souza; COSTA, Maria Piedade Resende. A perspectiva da Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores de Química em Institutos Federais no estado de São Paulo. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, 2020.

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM INSTITUTOS FEDERAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

INCLUSIVE EDUCATION IN CHEMISTRY TEACHERS' INITIAL TRAINING IN FEDERAL INSTITUTES OF SÃO PAULO

Ana Carolina Dalbó do Nascimento*
Greice de Souza Vertuan**
Maria da Piedade Resende da Costa***

Resumo: Tendo como princípio essencial a educação para todos, a educação inclusiva demanda professores mediadores de um processo de ensino e aprendizagem que sejam também inclusivos. Porém, a grande maioria se diz não estar preparado ou apto a desenvolver atividades que proporcionem um acolhimento real aos alunos que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo analisar sob a perspectiva da educação inclusiva a formação inicial dos futuros professores de Química em alguns dos Institutos Federais localizados no estado de São Paulo por meio da análise de conteúdo, segundo Franco (2008) e Bardin (1977). Os documentos analisados neste estudo são os Projetos Político Pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Química escolhidos. Nossos estudos apontam que mesmo diante de um cenário de resoluções e decretos que garantem o acesso aos alunos que

* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada e bacharel em Química pela USP e docente do Centro Universitário Barão de Mauá. Contato: ana.dalbo@baraodemaua.br

** Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Química e mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Contato: greicevertuan@hotmail.com

*** Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Sênior do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora permanente do PPGEES/UFSCar. Contato: piedade@ufscar.br

possuem alguma singularidade ao ensino regular, essas instituições de Ensino Superior pouco vão além do exigido por lei e isso não garante um processo formativo efetivo e de qualidade aos licenciandos para que atuem em salas de aula inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de professores. Institutos Federais.

Abstract: Having as its most essential principle the education for all, an inclusive education demands teachers who work as mediators on an inclusive learning process. However, most teachers say that they are not prepared or able to develop and apply activities which really embrace students who have any kind of disability or learning disorder. With that said, this paper's goal is to analyze under the inclusive education perspective the chemistry teachers' initial training in some Federal Institutes located in São Paulo state through content analysis, according to Franco (2008) and Bardin (1977). The analyzed documents were the *Projetos Político Pedagógicos* and the list of subjects from the chosen Chemistry Licensure courses. Our studies show that even facing a scenario with laws and resolutions which guarantee these singular students access to regular schools, these Higher Education institutions barely work beyond what is demanded by the law and it does not guarantee an effective and qualified training process to the licensure students so they can work with inclusive classes and promote an inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Teachers' Training. Federal Institutes.

INTRODUÇÃO

Em âmbitos gerais, a educação no Brasil apresenta falhas no que diz respeito a formação inicial e continuada de professores, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior (GATTI, 2009). Segundo Pimenta (2002, p.47), “numa perspectiva crítica, a escola para todos requer que a definamos como pública, gratuita, de boa qualidade e única, ou seja, uma escola mantida pelo Estado como equalizador das contribuições dos cidadãos”.

Para analisar a complexidade e os problemas na formação dos professores do Ensino Básico, licenciandos, é necessário entendermos o contexto dessa realidade. Quando Cunha (2010) inicia suas reflexões

acerca da ideia da complexidade do ato pedagógico e suas implicações, ela enuncia que o professor precisa ter consciência de suas ações e essa consciência seria consequência dos saberes docentes que estão na dimensão pedagógica da estruturação profissional do professor, sendo essa estruturação composta por dois campos teóricos: o de formação inicial e o de formação continuada de professores. Dessa consciência nasce a capacidade reflexiva do professor, fundada por seus argumentos e racionalidade.

Se nos atentarmos à ideia de educação permanente e continuada, esta aponta para o surgimento de estratégias pedagógicas indispensáveis, a adaptação às mudanças incessantes e a principal crítica, “a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida” (CHAUÍ, 2003, p.11). Portanto, a formação do professor requer esforços, tanto na dimensão acadêmica (mestrado e doutorado), quanto na dimensão pedagógica (licenciados) sendo ela inicial ou continuada.

Segundo Silva, Lodi e Barbieri (2015), para que o processo de formação de professores aconteça de forma efetiva no sentido de preparar o professor para a inclusão, todo o sistema de ensino desde a Educação Básica ao Ensino Superior precisar ser reavaliado para que a partir daí surjam propostas e soluções eficazes para a problemática. Para haver uma ruptura não basta criticarmos o sistema, é necessário mudar o sistema, palavras de Silva (2015) ao tratar das teorias pós-críticas do currículo.

Como então esperar que o professor seja autônomo e tenha a prática para as adaptações curriculares necessárias se os cursos de formação não se atentam para isso? Para Silva (2015) o currículo deve expressar o respeito à diversidade e não relações assimétricas e desigualdades e a igualdade não vem com o acesso a um currículo hegemônico, mas sim por uma mudança no currículo existente. Portanto:

As 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 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

É claro que nossa intenção aqui não é julgar ou desmerecer qualquer curso, mas sim promover uma análise crítica e conceitual dos documentos relativos à formação inicial dos professores de química as vias da Educação Inclusiva dentro dos Institutos Federais no estado de São Paulo.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando refletimos sobre a relação entre alunos e professores em sala de aula, o que vemos na maioria das vezes é um distanciamento entre um sujeito e o outro, os professores não estão preparados para promover um meio que inclua a todos e os alunos não se identificam com as práticas docentes e nem com o espaço escolar. Por consequência, derrubamos por terra a garantia de que todos os alunos nesse ambiente aprenderão o que deveria ser aprendido, e se adicionarmos a esse contexto um aluno com um transtorno de aprendizagem ou com alguma deficiência, temos mais um fator a considerar na promoção da inclusão de todos (GÓES e LAPLANE, 2007).

Iniciaremos nossa reflexão acerca da estruturação da escola, o sistema como um todo considera alunos e professores como números, meros objetos. Os alunos são divididos em normais e deficientes, e os professores especialistas ou não em lidar com esses alunos. Por essas

divisões os alunos não se sentem parte desta ou daquela turma e o professor não é mais visto como a pessoa responsável pela sala de aula (MANTOAN, 2003).

Segundo Mantoan (2003, pág. 31) para que uma escola esteja apta a praticar a inclusão três ângulos da organização educacional precisam ser observados: "o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos".

Para que a mudança seja efetiva, a escola não deve ser um ambiente com pessoas novas e que siga velhas exigências, tanto professores quanto alunos precisam de mais autonomia, a escola precisa ser reorganizada, tanto no sentido de sua gestão quanto no sentido de suas práticas pedagógicas. Aos alunos deve-se o direito a aprendizagem na velocidade de cada um e aos professores respeito e valorização da prática docente (MANTOAN, 2003).

Em sala de aula o professor deve sempre considerar os conhecimentos prévios dos alunos, deixar claro e valorizar o potencial de crescimento de ambos e em conjunto. O professor deve trabalhar no favorecimento da construção da identidade daquele aluno e da sua com o mesmo. O diferente deve ser aprendido pelo aluno, mas não praticado pelo professor ao ensinar. Outro ponto importante, a ser considerado pelo professor, é o momento da avaliação, esta também deve ser inclusiva e justa, considerando a evolução processual e o momento de cada aluno (MANTOAN, 2003).

Entretanto, todo esse processo não se apresenta de maneira simplificada, e para professores não preparados é mais difícil ainda promover essa prática. Ao restringirmos o grupo dos alunos incluídos à aqueles que possuem algum tipo de deficiência, temos que nos concentrar em dois momentos: o tamanho da responsabilidade em ser

professor e em ser responsável por esses alunos e as dificuldades que esses alunos podem vir a ter em relação a aprendizagem e seu desenvolvimento (TOLEDO e MARTINS, 2009).

A organização social fez com que o indivíduo com deficiência sofresse perseguições, abandono, segregação e extermínio pela própria sociedade a qual estava inserido. Em meados do século XVIII, houve um interesse das ciências médicas em identificar e compreender as deficiências, seguido da criação de instituições especializadas no atendimento e acolhimento de deficientes (MIRANDA, 2008).

No Brasil, as primeiras instituições públicas especializadas no atendimento ao deficiente surgiram na época do Império (século XIX) e tratavam de atender a um público específico, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, respectivamente, atuais Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2004).

Na Educação, as propostas educacionais para deficientes ganharam ênfase no decorrer da década de 60, porém, foi na década de 90 apenas que a proposta foi elaborada sob a perspectiva de um ensino inclusivo em salas de aula regulares para pessoas com deficiência e que o Brasil iniciou a política de Educação para todos (BRASIL, 1994). Em 1996 foi lançada uma Política de Educação Especial, dando preferência à frequência do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAAE) em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996) e somente no século XXI, foi elaborado um documento pelo MEC (BRASIL, 2008), o qual abordou a Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva visando garantir o acesso e a permanência dos alunos PAAE ao ensino regular básico e superior, bem como a formação de professores para a atuação na Educação Especial.

Já em torno de 1900 as reformas no sistema educacional brasileiro tomam força, em consequência do movimento da *escola nova*. O Estado se vê em posição e com a necessidade de promoção da escola,

o país apresentava altos índices de analfabetismo e os ativistas defendiam a estruturação de escolas públicas, gratuitas e laicas. Com esse movimento, a psicologia adentra as escolas e os primeiros testes para identificar deficiências intelectuais começam a ser aplicados em alunos de casos não tão graves, pois os graves eram recusados pelas escolas (MENDES, 2010).

O surgimento dos termos “educação para todos” e “educação inclusiva” se tornam o marco dos anos 90. Com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996 e a preocupação com os problemas de desempenho dos alunos brasileiros, o país se vê forçado a promover programas de apoio à escola e ao ensino público em nível básico, nesse sentido e com essas temáticas (MENDES, 2010).

Desse período até agora, é possível notar uma expansão na abertura de vagas e efetivação de matrículas para alunos com deficiência em salas regulares na rede pública e privada, mas também fica claro que estamos longe do ideal de escolas inclusivas. Entretanto, os investimentos na formação de professores inicial e continuada e na estruturação física da escola para receber e dar apoio a esses alunos, continuam os mesmos desde a década passada e o que temos por resultado é um processo inverso, a inclusão se tornando uma exclusão disfarçada.

Um outro ponto crucial, para a compreensão do histórico da Educação Especial no Brasil, é a evolução das diferentes concepções de deficiência. Segundo Jannuzzi (2004), a forma como nos dirigimos a um deficiente implica diretamente na construção de sua identidade e na compreensão de seu papel na sociedade e ao transpormos isso para sala de aula, nos deparamos com uma realidade onde nem a escola, nem professores e muito menos colegas de sala se atentam aos cuidados dessa relação.

O professor, na relação com todos os alunos e na promoção da Educação Inclusiva, deve promover um ambiente de autonomia, onde

o aluno possa se sentir acolhido e parte do grupo. Cada aluno tem sua particularidade e muito além da concepção médica, devemos considerar as concepções humanas e políticas desse sujeito (JANNUZZI, 2004).

OS INSTITUTOS FEDERAIS

Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), os Institutos Federais (IFs) representam a nova face da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Os IFs foram criados a partir de 2008, pela Lei 11.892, através da reformulação estrutural de antigos centros de formação técnica federais com o intuito de expansão da oferta de vagas no Ensino Superior público (TAVARES, 2013).

Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), outro aspecto importante da criação e consolidação destes centros de ensino é a responsabilidade em relação a formação docente para atender uma grande demanda nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. Em todos os IFs, pelo menos uma destas licenciaturas é oferecida, trazendo a oportunidade para jovens e adultos das regiões mais remotas do país de se tornarem professores.

Por isso, mesmo não sendo um dos objetivos iniciais de nossa pesquisa analisar as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais (IF) do estado de São Paulo, vimo-nos compelidos a valorizar estes espaços de formação de professores e também a fazer uma análise crítica de suas propostas curriculares para essa formação.

Outro motivo para essas análises é de que inicialmente nossa metodologia incluía análises de todos os currículos de cursos de Licenciatura em Química que estivessem em um raio de 500 km da cidade de Ribeirão Preto e os IFs de Sertãozinho e Catanduva se enquadravam nesse requisito. Diante dos resultados pós-análise das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Química desses IFs,

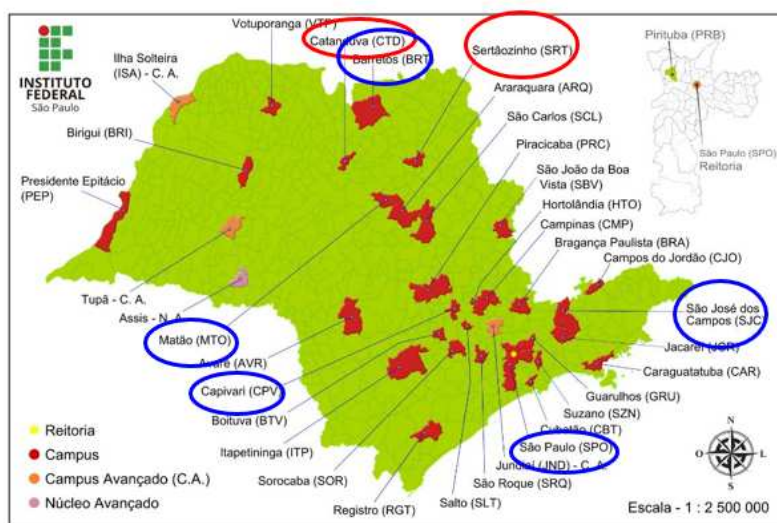
decidimos por analisar também as propostas de todos os IFs do estado de São Paulo que possuíssem o curso de Licenciatura em Química.

Nosso objetivo, diante dessas análises e diante do impacto do número de vagas que estes oferecem para cursos de Ensino Superior, é de destacar sua representatividade, pois contam com um total de 7 cursos de licenciatura em Química espalhados pelo estado São Paulo.

Inicialmente, dentre aquelas que eram nossas hipóteses, optamos por verificar as propostas curriculares de 2 cursos: os cursos de Licenciatura em Química do IF de Sertãozinho e do IF de Catanduva. Diante dos resultados, pós Análise de Conteúdo segundo Franco (2008) e Bardin (1977), decidimos também investigar os outros cursos de Licenciatura em Química nos demais Institutos Federais no estado de São Paulo, sendo eles os IFs de Barretos, São José dos Campos, Matão, Capivari e de São Paulo (capital).

Acreditamos, assim como Lima (2014), que os IFs são centros inovadores no que se diz respeito a formação de professores e, mesmo sendo instituições relativamente jovens, tem buscado cumprir as adequações curriculares exigidas pelas DCNs e a outras políticas públicas relativas a formação de professores.

Figura 1 - Mapa com a localização dos Institutos Federais escolhidos



Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte Final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares: Philcarto / Inkscape
Fonte: SIMEC/IBGE/PRE, fevereiro 2016.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com base nos preceitos das metodologias qualitativa e quantitativa, pois as análises quantitativas deste trabalho fornecem elementos para validação de nossos resultados qualitativos e nossos dados numéricos estão auxiliando a comparar os diferentes contextos de nossa investigação.

Para Lüdke e André (1986), contrário a uma pesquisa na área das ciências exatas onde o controle de dados e resultados é imprescindível, quando tratamos de uma pesquisa na área da educação contemporânea marcada por condições diversas da vida, faz-se necessário que as pesquisas sejam processos abertos e flexíveis, pautados na seriedade e no rigor analítico de uma pesquisa científica.

Estudos *quanti* completados por estudos *quali* podem fornecer maior potencial de interpretação dos fenômenos, principalmente ao agregar a percepção dos indivíduos no desenho de pesquisa. O inverso garante uma generalização para além do contexto específico de análise, o que implica uma maior amplitude do estudo. Idealmente, ao combinar abordagens *quali* e *quanti*, os pesquisadores evitariam as fragilidades próprias de cada método (KIRSCHBAUM, 2013, p. 188-189).

Portanto, quando o pesquisador se decide por uma abordagem metodológica *quali-quanti* para o desenvolvimento de seu trabalho, é fundamental a consciência de que esta abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, assim essas ideias se tornam complementares e não concorrentes entre si (OLIVEIRA, 2011).

Visando então compreender, analisar profundamente as políticas públicas e encontrar pontos de convergência entre as políticas públicas brasileiras e os PPPs dos Institutos Federais a serem analisados, a

metodologia deste trabalho é de inspiração Quali-quantitativa com objetivos Exploratórios e Descritivos.

Foram analisados documentos como: PPP (Projeto Político Pedagógico) dos cursos de Licenciatura em Química (Institutos Federais), a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais): *para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Procurando entender o contexto sócio-histórico em que esses documentos foram escritos, os efeitos causados pelas suas propostas e as causas da sua escrita, estes foram estudados segundo Análise Bibliográfica e Documental (GERHARDT E SILVEIRA, 2009), já para os PPPs dos cursos e as matrizes curriculares, estes foram analisados e categorizados por Análise de Conteúdo segundo Franco (2008) e Bardin (1977).

Segundo Franco (2008) é importante que o pesquisador analise: as características do texto, as causas e/ou os antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação. Para Bardin (1977) pode-se tratar a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

A partir daí e em consequência da investigação sobre esses textos foi possível definir as Unidades de Análise. Uma vez definidas as Unidades de Análise e incorporadas as Unidades de Registro e a Unidade de

Contexto, foi possível criar as Categorias de Análise e obter as tabelas de Caracterização.

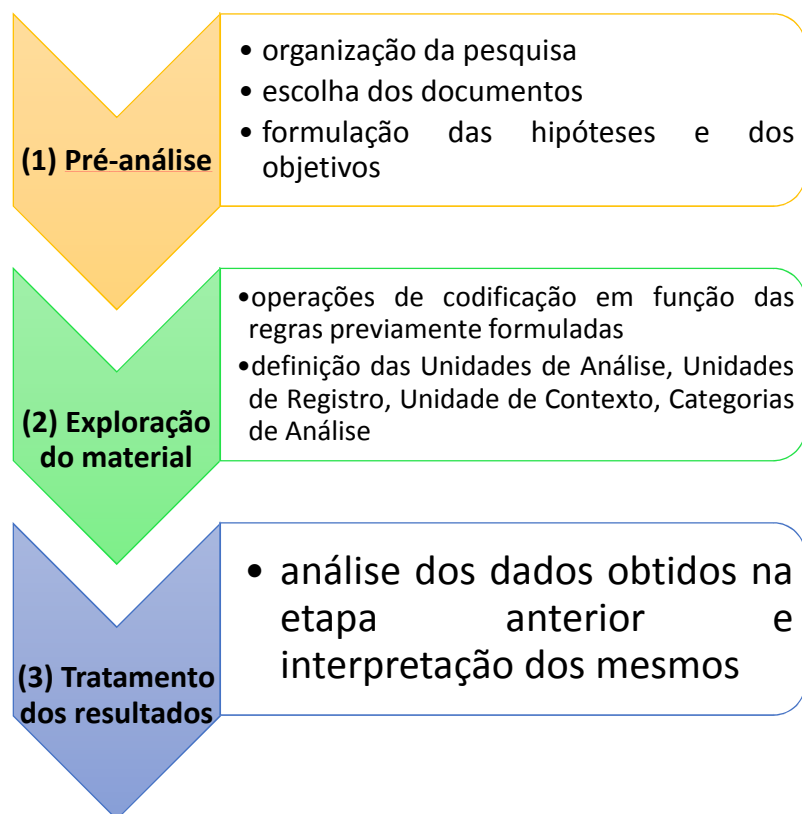
No intuito de compreender o peso das expressões Educação Inclusiva e Educação Especial dentro do contexto de formação inicial de professores de química, nos documentos acima citados, nossa proposta foi de criação de categorias que reflitam as intenções e as questões propostas pela nossa pesquisa (FRANCO, 2008).

Segundo Bardin (1977), o procedimento de análise de conteúdo está organizado no que ela chama de polos cronológicos, ou fases: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro item trata da organização da pesquisa, da escolha dos documentos, da formulação das hipóteses e dos objetivos, indicadores que fundamentem a interpretação final. Concluída esta primeira etapa, a segunda etapa é a de análise propriamente dita, esta fase é longa e consiste de operações de codificação em função das regras previamente formuladas (Unidades de Análise, Unidades de Registro, Unidade de Contexto,

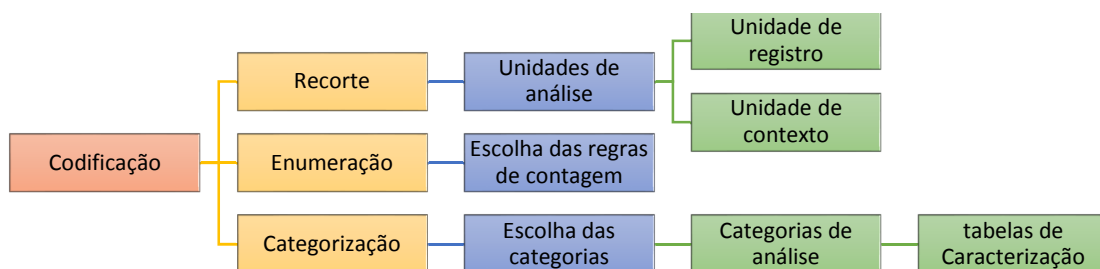
Categorias de Análise). Por fim, a terceira e última etapa consiste essencialmente na análise dos dados obtidos na etapa anterior e interpretação dos mesmos (BARDIN, 1977).

Figura 2 - Lista vertical referente aos polos cronológicos da Análise de Conteúdo



Para o tratamento desses dados precisamos passar pelo passo de codificação que compreende três escolhas: o recorte (a escolha das unidades), a enumeração (escolha de regras de contagem) e a escolha das categorias (a classificação e agregação) (BARDIN, 1977).

Figura 3 - Organograma horizontal referente ao processo de codificação



A primeira Unidade de análise a ser definida é a Unidade de registro. Esta corresponde à unidade base, corresponde ao conteúdo que utilizaremos para categorização e contagem frequencial. Ela deve ser definida por: uma palavra, um tema, um objeto ou referente, um personagem, um acontecimento ou um documento (BARDIN, 1977).

Outra Unidade de análise que precisa ser definida, é a Unidade de contexto. Por esta delimitação, marcamos o conjunto com o qual trabalharemos, segundo seu sentido para pesquisa e que seja adequado à unidade de registro escolhida, considerando os custos e a pertinência da escolha (BARDIN, 1977).

Após a contagem é possível promover a categorização dos dados e escolher as Categorias de análise de acordo com as Unidades de registro escolhidas. Todas as categorias resultaram em números os quais são organizados nas tabelas de Caracterização (BARDIN, 1977).

Para tanto escolhemos as seguintes Unidades de análise para nossa pesquisa, de acordo com a pertinência das mesmas para nossas análises:

- **Unidade de registro**

Tema: Inclusão (Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiência).

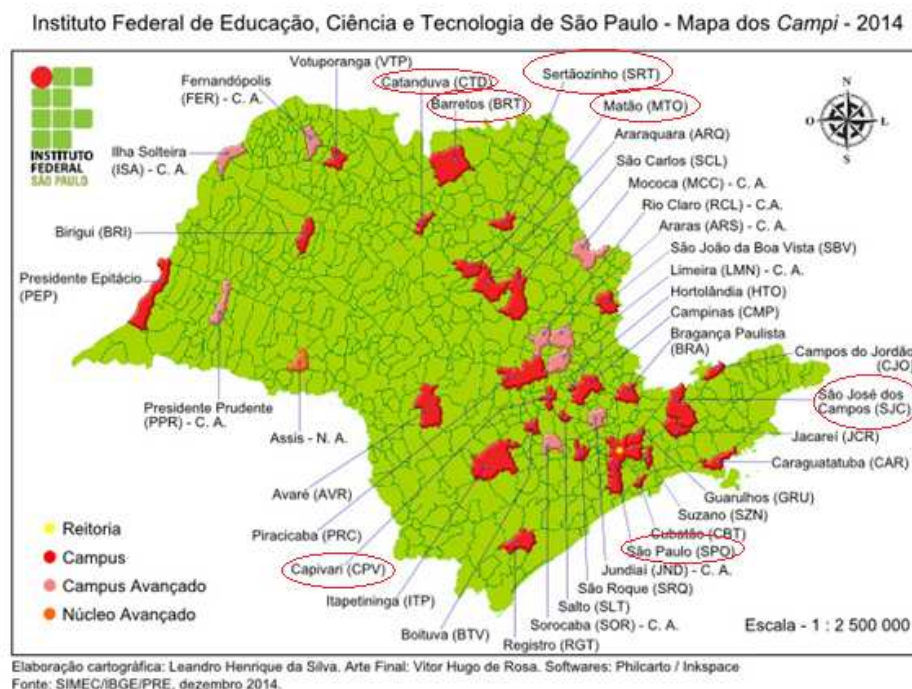
- **Unidade de contexto**

Significado e Sentido: Institutos Federais, próximos a Ribeirão Preto num raio de até 500Km que ofereçam o curso de Licenciatura em Química.

Cada um dos Institutos escolhidos tem seu peso e significado para nossa pesquisa. Estes são colaboradores e representantes de peso

nacional e internacional nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão.

Figura 4 – Institutos Federais escolhidos para análise



Por fim, definidas todas as unidades de análise, foi possível adequar nossos objetivos de pesquisa às categorias a serem analisadas.

▪ **Categoria de análise:**

- A. Presença de disciplinas obrigatórias que contemplem os temas Inclusão, Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiência nas Matrizes Curriculares dos cursos;

RESULTADOS

Como proposto anteriormente, apresentamos os resultados pós Análise de Conteúdo dos PPPs dos cursos e das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Química dos seguintes Institutos Federais: São

Paulo, Barretos, Capivari, Matão, São José dos Campos, Catanduva e Sertãozinho.

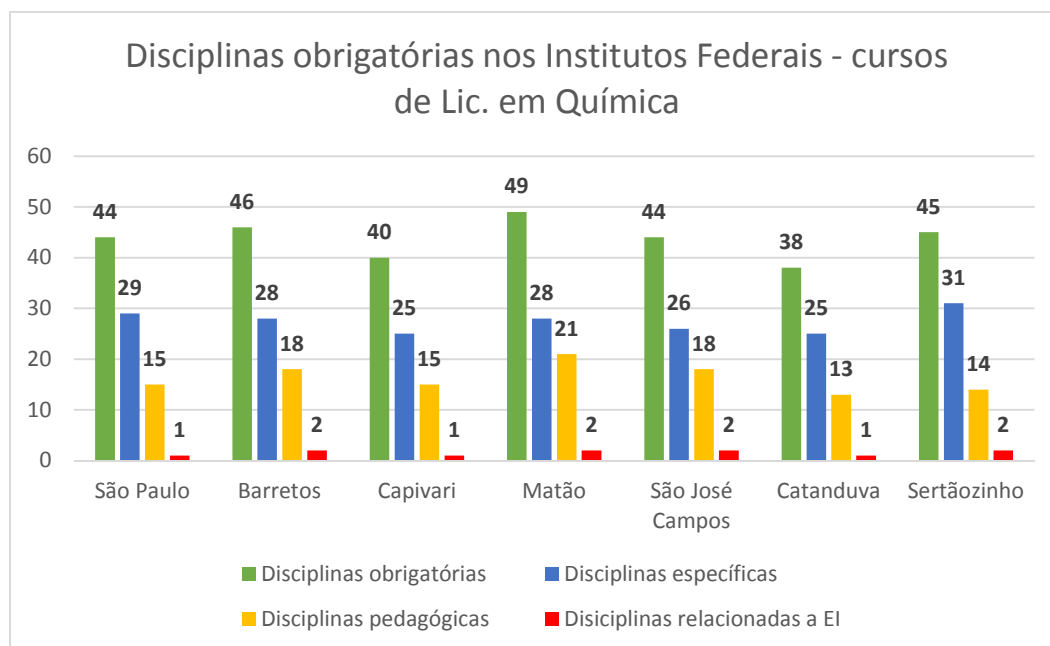
Em consequência da categoria de análise A e pós enumeração dos dados foi possível obter:

▪ **Tabelas de Caracterização:**

Institutos	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas específicas	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas relacionadas a EI
São Paulo	44	29	15	1
Barretos	46	28	18	2
Capivari	40	25	15	1
Matão	49	28	21	2
São José Campos	44	26	18	2
Catanduva	38	25	13	1
Sertãozinho	45	31	14	2
média	44	27	16	2

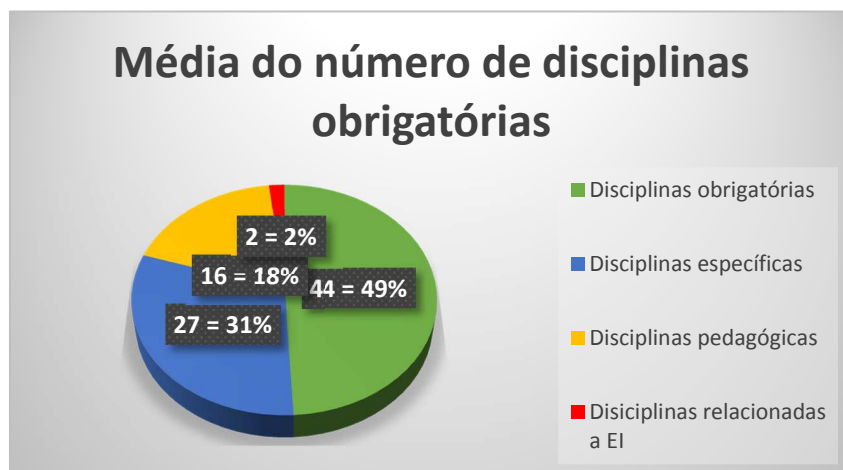
*EI – Educação Inclusiva

Figura 5 – Gráfico relativo ao total de disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas obrigatórias e disciplinas obrigatórias relacionadas à Inclusão



*Fonte: Tabela 1. / EI – Educação Inclusiva

Figura 6 – Gráfico relativo a média de disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas obrigatórias e disciplinas obrigatórias relacionadas à Inclusão



*Fonte: Tabela 1. / EI – Educação Inclusiva

CONCLUSÃO

Analisando as matrizes curriculares dos cursos, foi possível notar que grande parte das disciplinas oferecidas são obrigatórias e que há um padrão de distribuição das disciplinas em todos os Institutos analisados, por isso apresentamos também os resultados através de médias.

Infelizmente, como era esperado, o número de disciplinas que abordam a temática que nos propusemos analisar ainda é muito baixo, mas foi possível perceber que todos os cursos oferecem a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que é obrigatória segundo as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais): *para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Alguns cursos também trazem uma disciplina adicional, obrigatória, sobre Direitos Humanos e Educação Inclusiva, o que nos surpreendeu durante as análises.

Ficam as reflexões de como ainda estamos distantes do ideal nesse processo de formação dos professores para o trabalho com a Educação Inclusiva. Ainda há muito a ser investido, muito a ser estruturado. Porém, não devemos cessar nossos esforços e contribuições para essa formação nas instituições que atuamos como professores, seja ela de ensino regular

ou superior. É essencial a existência de ambientes que sejam acessíveis, que os alunos se sintam acolhidos e parte da comunidade escolar. É nossa responsabilidade social promover a inclusão, fomentar discussões e a conscientização sobre a inclusão, sermos inclusivos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, J. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Declaração de Salamanca. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **26ª Reunião Anual da Anped**, Poços de Caldas, 2003.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de Formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p.19-34.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**, 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus Barretos, 2016.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus Capivari, 2014.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus Catanduva, 2014.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus Matão, 2017.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus São José dos Campos, 2015.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus São Paulo, 2014.

INSTITUTO FEDERAL, Projeto Político Pedagógico. Campus Sertãozinho, 2016.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de Educação do Deficiente. Campinas: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio de 2004.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KIRSCHBAUM, C. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 179-257, 2013.

LIMA, F. B. G. **A formação de professores nos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. Natal: Editora do IFRN, 1ª ed., 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, p. 29-44, 2008.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PACHECO, E. M.; PEREIRA L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010.

PIMENTA, S. G. A construção do projeto pedagógico na escola de ensino fundamental. In: PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n. 3, p.719-740, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TAVARES, M. G. Expansão do Ensino Superior no Brasil: a contribuição dos Institutos Federais. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 29 set. – 2 out. 2013. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_2708_texto.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do Professor diante do processo de Inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia da PUCPR**, Curitiba, 26 out. – 29 out. 2009. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.