



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

JÔNATHAN SOARES DA SILVA

**ELEMENTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EMENTAS DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS DE CURSOS**

Caruaru

2024

JÔNATHAN SOARES DA SILVA

**ELEMENTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EMENTAS DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS DE CURSOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Química

Área de concentração: Ensino de Química

Orientadora: Profa. Dra. Ariane Carla Campos de Melo.

Caruaru

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Jônathan Soares da.

ELEMENTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EMENTAS DE
PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS / Jônathan Soares da Silva. - Caruaru,
2024.

52 p.

Orientador(a): Ariane Carla Campos de Melo

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Química - Licenciatura, 2024.

1. Ensino de química. 2. Deficiência. 3. Educação inclusiva. 4. Formação
docente. 5. Componente curricular. I. Melo, Ariane Carla Campos de.
(Orientação). II. Título.

540 CDD (22.ed.)

JÔNATHAN SOARES DA SILVA

**ELEMENTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM EMENTAS DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS DE CURSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Química.

Aprovada em: 27/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ariane Carla Campos de Melo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr^ª. Luana Oliveira dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr. Roberto Araújo Sá (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a minha família que sem eles nada poderia ter se concretizado. Agradeço a minha Mãe Leonilda, o meu Pai Flávio, a Yasmin Irmã, meu Avô João, mas principalmente a minha Avó Maria. Procuro aplicar todos os ensinamentos e principalmente a bondade de ajudar o próximo, foram e são, até hoje o meu espelho para todas as minhas escolhas, in memoriam aos meus avós paternos em especial a Vó Maria. A minha orientadora professora Ariane Melo, por toda ajuda e tutoria, já que sem ela essa pesquisa ainda estaria sendo construída. Por fim, uma parte especial dedico ao amor da minha vida, Vanessa que sempre ajudou e ajuda até hoje, seja para enfrentar uma integral tripla ou até mesmo os monstros da vida adulta, só sei que sem ela essa caminhada seria impossível.

*“Porque toda a lei se cumpre numa só
palavra, nesta: Amarás ao teu próximo
como a ti mesmo.”*

(Gálatas 5:14-15)

RESUMO

A educação escolar é uma parte importante para a formação do sujeito crítico, pois é através dela que o indivíduo tem a possibilidade de expandir as suas habilidades e a sua consciência cidadã, que lhe oferece meios para a tomada de decisões assertivas sobre dos assuntos que o circundam. A escolarização de pessoas com deficiência é um direito legal, sobretudo na dimensionalidade de uma educação de qualidade, efetiva e eficiente. O presente buscou indicar a partir das ementas de cinco Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciatura em química localizados na região nordeste, a presença ou ausência de disciplinas dedicadas à formação docente para atuar posteriormente no atual modelo de educação inclusiva. A pesquisa aqui descrita é de cunho qualitativa e permeada pela análise de conteúdo. Adicionalmente, foi feito um breve mapeamento descritivo de publicações acadêmicas sobre a educação inclusiva. Para tanto, optou-se por destacar artigos elaborados por professores e professoras de Universidades Federais da região Nordeste. Os resultados mostram que há uma oferta limitada de disciplinas no viés da educação inclusiva nos cursos de licenciatura química analisados. Estima-se que isso pode impactar negativamente na formação dos futuros professores, tornando-os menos preparados para atuar em escolas inclusivas. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior ampliem a oferta de disciplinas de educação inclusiva nos cursos de licenciatura, a fim de preparar adequadamente os futuros professores para atuar de forma eficaz e inclusiva nas escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; componente curricular

ABSTRACT

School education is an important part of the formation of the critical subject, as it is through it that the individual has the possibility of expanding their skills and their civic awareness, which offers them the means to make assertive decisions on the issues that concern them. Surround. Schooling for people with disabilities is a legal right, especially in terms of quality, effective and efficient education. This sought to indicate, based on the syllabi of five Pedagogical Course Projects (PPCs) for chemistry degrees located in the northeast region, the presence or absence of subjects dedicated to teacher training to later work in the current model of inclusive education. The research described here is qualitative in nature and permeated by content analysis. Additionally, a brief descriptive mapping of academic publications on inclusive education was made. To this end, we chose to highlight articles written by professors from Federal Universities in the Northeast region. The results show that there is a limited supply of subjects with an inclusive education bias in the chemistry degree courses analyzed. It is estimated that this could negatively impact the training of future teachers, making them less prepared to work in inclusive schools. Therefore, it is essential that higher education institutions expand the offer of inclusive education subjects in undergraduate courses, in order to adequately prepare future teachers to work effectively and inclusively in schools.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; curricular component

LISTA DE SIGLAS

LBI	Lei Brasileira De Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira De Sinais
MD	Múltiplas Deficiências
PCD	Pessoa Com Deficiência
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
UFPE	Universidade Federal De Pernambuco
UFPB	Universidade Federal Da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural De Pernambuco
UNIVASF	Universidade Federal Do Vale Do São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	12
2.1	OBJETIVO GERAL.....	12
2.2	OBJETIVO ESPECÍFICO.....	12
3	REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
3.2	CATEGORIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS.....	18
3.3	O PROFESSOR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR..	24
4	METODOLOGIA.....	27
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

A escolarização é parte importante para a formação do sujeito crítico. Por meio da educação escolar o indivíduo tem a possibilidade de ampliar a sua visão de mundo, despertar interesse por alguma área de conhecimento e trabalhar habilidades. O direito à educação de todos e todas configura-se como direito fundamental. A família e o Estado são corresponsáveis nas ações educacionais, sobretudo no que diz respeito aos valores de igualdade, pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, igualdade das condições, acesso e permanência (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a obrigatoriedade é amparada por instrumentos jurídicos, tais como, a Constituição Federal de 1988. No entanto, aparatos tecnológicos, estruturais e formação docente específica também se fazem necessários. Políticas educacionais, financiamento, espaço físico educacional, infraestrutura, boas condições de sala de aula, disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos são fundamentos primordiais para garantir a educação a todos. Ainda, dentre os inúmeros requisitos para uma educação efetiva, destaque para a presença de professores que tenham cursado licenciatura.

No viés da efetivação da garantia de educação dar-se-á ênfase a escolarização de pessoas com deficiência. Nas legislações que versam quanto aos direitos das pessoas com deficiência destaque para a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa lei é referenciada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou resumidamente Lei Brasileira de Inclusão. Da elaboração até a promulgação da Lei foram necessários 15 anos, pois em um primeiro momento esse aparato normativo foi amplamente criticado. Porém, sabe-se que essa Lei reforça a obrigatoriedade de um ensino mais inclusivo em todos os níveis e modalidades. Nesse tocante, a formação docente transcende a pluralidade de significados de uma educação para todos e permeia pelos contextos e caminhos das especificidades para atuar em salas de aula inclusivas.

A legislação específica que abarca elementos relativos à formação de professores é a resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação-CNE (Brasil, 2019). Dentre as implicações significativas dessa legislação é importante considerar as orientações quanto a formação docente mais atualizada e articulada com o objetivo central de garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras para todas os sujeitos. Nas entrelinhas da resolução é possível observar a importância da articulação entre a teoria e a prática, estimulando a realização de estágios e outras vivências que permitam aos futuros professores a experiência concreta da sala de aula inclusivas.

Deste modo, partindo especificamente da formação docente inicial, há elementos para uma efetiva educação inclusiva nas ementas de disciplinas de licenciatura em química ofertados por instituições de ensino superior na região nordeste?

Generalizações quanto as ementas de disciplinas de licenciatura em química nas instituições de ensino superior da região nordeste são inviáveis, visto que cada instituição tem autonomia para definir seu currículo. Entretanto, é importante destacar que a formação inicial de professores de química deve contemplar elementos relacionados à educação inclusiva, de forma a preparar os futuros professores para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. Para promover uma posterior atuação nas premissas de uma sólida educação inclusiva é fundamental que as disciplinas apresentadas nas ementas abordem temas como a diversidade, a inclusão de alunos com deficiência, a adaptação de práticas pedagógicas para atender as necessidades de todos os estudantes, a utilização de tecnologias assistivas, entre outros aspectos. Adicionalmente, a formação dos professores de química deve incluir experiências práticas e vivências que sensibilizem para a importância da inclusão e promovam a reflexão sobre as práticas educativas. É importante que os futuros docentes sejam capacitados para atuar de forma inclusiva, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade em sala de aula.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a partir das ementas de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em química a presença ou ausência de disciplinas dedicadas à formação docente que possam contribuir para uma posterior atuação nas premissas da educação inclusiva.

2.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- **Identificar** as diferenças quanto aos conteúdos programáticos das disciplinas Libras, sobretudo, por sua obrigatoriedade;
- **Apresentar** de modo descritivo trabalhos publicados por grupos de pesquisa em ensino de ciências na região nordeste relacionados a temática educação inclusiva;

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Brasil por ter o seu histórico de colônia e de dominação de uma classe sobre outras fortaleceu a ampliação das ações de exclusão e preconceito. Negros, índios e pessoas com deficiência diariamente tinham/tem seus direitos fundamentais, como saúde, alimentação, moradia e educação permeados por restrições.

Particularmente, no início da República, os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiência no Brasil apareceram por influência de ideias já difundidas na Europa. A pessoa com deficiência nessa conjuntura histórica era rotulada como “anormal”. Tal condição pode ser identificada na literatura médica e sobretudo na legislação educacional da época. Tomemos como exemplo, o decreto-lei 7970 de 1927 de Minas Gerais que não exigia frequência escolar para crianças com “incapacidade física ou mental” e indigentes. Este dispositivo legal inviabiliza também o acesso à higiene e até mesmo vestuário. Historicamente esse distanciamento social também era identificado quando as pessoas com deficiência eram julgadas e condenadas a tratamentos compulsórios em “clínicas”, também conhecidas como hospícios (Peixoto,1981).

Somente em 1961 a Lei de Diretrizes e Base marca o início da mobilização para a educação de pessoas com deficiência (PCD). No entanto, neste documento ainda se empregavam denominações como excepcionais para referenciar pessoas com síndrome de Down. Cabe destacar que essa lei não mencionava o termo escola inclusiva como conhecido atualmente. Kassar (2013) pontua que, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 reconhecia a educação dos “excepcionais” quando formaliza sua matrícula, dentro do possível, na rede regular de ensino. É oportuno destacar que tal lei garante apoio financeiro às instituições especializadas. No entanto, no tocante à escola regular, muitos alunos com necessidades educacionais especiais tiveram suas matrículas negadas. Essas ações contribuíram para o desenvolvimento dos sistemas educacionais homogêneos, que eram tratadas como mais eficientes, assim agrupavam pessoas com certos padrões e comportamentos configurando as chamadas escolas especiais.

A escola especial configura-se como um estabelecimento educacional que busca atender todos os níveis e fases da educação, assim ela presta serviço especializado às pessoas com deficiência e ainda dá orientações em relação às salas de aula regular/inclusiva (Brasil, 2008).

A educação especial é, portanto, a primeira preocupação histórica sobre a escolarização de pessoas com deficiência, proporcionando apoio às suas necessidades e o direito básico à formação escolar. É notável a evolução histórica em relação à escolarização de pessoas deficientes. É inviável esquecer que esse público foi alvo de barbáries e sacrifícios. Ainda quanto a sequência temporal é inviável não considerar todo o processo de preconceito e segregação, além da omissão aos direitos básicos (Kassar, 2013).

Como característica básica da escola especial tem-se salas de aula homogêneas. Trata-se de organizações educacionais constituídas somente por pessoas com um tipo específico de deficiência. A dinâmica desse espaço inibe o convívio social entre indivíduos com e sem deficiência, e afeta sobretudo o processo de ensino e aprendizagem dos dois grupos. No entanto, é importante compreender que o modelo de educação especial, centrado na escolarização por categorização de deficiências, foi a primeira preocupação histórica permeada por esforços para proporcionar educação para todos (Miranda, 2008). A expansão de centros especializados/escolas especiais ocorreu de modo notável na década de 50. Mais especificamente, em 1957 a gestão de toda educação especial passou a ser responsabilidade do governo federal. Ainda no final dos anos 50 foi possível identificar um aumento na quantidade de salas de aula para deficientes intelectuais (Mendes, 1995).

Conforme expresso anteriormente, a educação especial centraliza esforços para a escolarização de pessoas deficientes. Portanto, eram necessários professores especializados, materiais didáticos e serviços atrelados de acordo com a demanda dos estudantes, como por exemplo professores de libras para surdos ou piso tátil para cegos.

Ainda na perspectiva temporal, nas décadas de 1960 e 1970 surgiu o conceito de integração. Este fundamenta que o estudante deficiente deveria ser educado até o limite da sua capacidade. Adicionalmente, esse conceito também abarca o convívio social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (Miranda, 2008).

Mais especificamente no ano de 1975 houve a aprovação da declaração dos direitos das pessoas deficientes, onde se oficializa o respeito, educação e não discriminação deste grupo de pessoas. Em 1981, a Organização das Nações Unidas declara o “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiências”. Condições de igualdade, acessibilidade e oportunidades gerais para essas pessoas foram elaboradas através do Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982 (Brandenburg, 2013).

No final dos anos 80 tem-se a Constituição Federal, esta prevê que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208º).

No entanto, Sanches e Teodoro (2006) salientam que a ruptura com o modelo formal de Educação especial ocorreu predominantemente após o lançamento dos direcionamentos propostos e impostos durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990). A partir desse momento, as instituições especiais foram se invalidando, e os profissionais dessas instituições acompanharam os alunos para o sistema regular, “liberando” os profissionais da escola regular de qualquer formação ampliada. De modo que, foi criado um subsistema especial dentro do sistema geral e agora com um agravante: sem recursos direcionados especificamente (Sanches e Teodoro, 2006). Porém, o discurso que escolas regulares sofrem com a falta de verba, desvalorização de profissionais da educação, tanto em relação a salários quanto em reconhecimento, precária infraestrutura, localização da escola, merenda de baixa qualidade reverbera também nos processos de integralização e ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência.

Ainda na perspectiva dos avanços relativos à educação de pessoas PCD's a declaração de Salamanca (Unesco, 1994) foi um marco internacional. Os sistemas de ensino deveriam passar a matricular todos os alunos, indiscriminadamente, cabendo às escolas organizarem-se para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Esse documento passou a nortear ações em relação à inclusão escolar desenvolvidas no Brasil. Neste contexto, a educação especial, anteriormente paralela, passa a ser complementar à escola regular, atuando no apoio educacional especializado.

No Brasil, importantes documentos foram publicados após a assinatura da Declaração de Salamanca. Destaque para a Lei de Diretrizes e Bases (1996), que dedica um capítulo exclusivo à educação especial (Brasil, 1996). Na nova LDB, a educação especial é contemplada de forma mais abrangente, superando a ideia de tratamento, e mesmo sob todas as críticas, o enfoque dado neste documento permitiu a evolução da visão da educação especial como subsistema, em que “em vez de tratamento para alunos ‘especiais’, determina que especiais sejam os currículos, métodos, técnicas, recursos e organização” (Carvalho, 2007, p.116). Outro documento elaborado foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007).

Por definição, a educação inclusiva visa a integração social dos deficientes ao ambiente de escola regular. Nessa modalidade de ensino, as salas heterogêneas, com presenças de deficientes e não-deficientes são favorecidas permitindo interação social e educacional de

todos. A educação inclusiva é fundamentada por direitos pautados no princípio da igualdade. Todos os alunos devem ser tratados de modo respeitável no espaço educacional (Brasil, 2008).

No primeiro decênio do século XXI, o Brasil passou a adotar direcionamentos relativos às políticas educacionais pautadas em uma perspectiva inclusiva. Passou-se a priorizar a matrícula dos estudantes com deficiências em salas comuns, com acompanhamento ou não de atendimentos especializados. Compreende-se que a inclusão escolar propõe uma ruptura na estrutura organizacional da escola, haja vistas que esse espaço físico, cultural, social, político e biológico deu acesso a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

Na estrutura convencional da sala de aula, encontramos professores e alunos, cada qual com sua particularidade em relação ao processo de ensino aprendizagem. No ambiente escolar, o conhecimento científico é o objeto de aprendizado nas aulas de ciências, e o professor se configura como mediador neste processo, lançando mão de métodos e técnicas para a apropriação desses conceitos pelos alunos. Eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento é primordial para o sucesso da inclusão escolar que tem como produto uma educação plural, democrática e transgressora, pois todos são capazes de aprender independente da sua deficiência.

Somente em 2004, foi elaborada uma campanha em rede nacional aberta para divulgar a escola inclusiva. Ainda nesse mesmo ano o documento intitulado “Acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede escolar” foi empregado para reforçar ações quanto à escola inclusiva, sobretudo em relação à integração de estudantes deficientes nas salas regulares. Esse documento desenha processos inclusivos pautados no convívio saudável, harmonioso e construtivo para formação educacional e humana (Brasil, 2008). Este documento reforçava ainda o conceito de educação inclusiva e apresentava orientações pedagógicas a serem aplicadas nas salas de aula de todo território nacional.

Como movimentação legislativa mais atual sobre pessoas com deficiência, foi sancionada a Lei de número 13.146, de 6 de julho de 2015, que é conhecida como Lei da Inclusão. Trata-se de um documento que apresenta uma síntese de outras leis e decretos já formalizados, congregando sobre os direitos gerais, direitos exclusivos, educação e inclusão social em geral. Essa normativa configura-se como o estatuto da pessoa com deficiência. Essa Lei abarca questões educacionais como: inclusão dos deficientes em escolas regulares; acesso ao ensino; preocupação na permanência; integração e inclusão escolar de todos os envolvidos (Brasil, 2015).

Este aparato legal orienta o acesso, permanência e integração escolar das pessoas com deficiência. Defende-se ainda que este processo ocorra preferencialmente em salas de aula

regulares. Ainda neste viés considera-se que a formação de professores e intérpretes além da acessibilidade na arquitetura são fundamentais para a escolarização e permanência desse grupo (Brasil, 2015).

A inclusão escolar implica uma reforma radical nas escolas baseada num sistema de valores, que faz com que todos se sintam bem-vindos, e é oferecida na sala regular sem descaracterizar o apoio (Mittler, 2003). Para Mantoan (2003), essa nova concepção da escola regular traz mais um paradigma educacional. A autora afirma que a inclusão escolar propõe uma ruptura na estrutura organizacional da escola, já que ela deu acesso a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Desta forma, o princípio da inclusão escolar tem como produto uma educação plural, democrática e transgressora.

Na estrutura convencional da sala de aula, encontramos professores e alunos. Nesse ambiente escolar, o conhecimento científico é o objeto de aprendizado nas aulas, e o professor se configura como mediador neste processo, lançando mão de métodos e técnicas para a apropriação desses conceitos pelos alunos. Existe uma nova realidade educacional que deve ser entendida e refletida: a escola e a sala de aula já não podem funcionar mais com a mesma lógica. Cabe ainda esclarecer que diferentes são os graus de comprometimento por deficiência e como estes devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, no próximo tópico serão tecidos aspectos sociais e biológicos em relação às deficiências.

3.2 CATEGORIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, P. 1). Uma pessoa com deficiência é aquela que, por alguma razão: seja congênita ou não, há uma alteração em seus sentidos ou na sua percepção de mundo. Assim podemos afirmar que pessoas com surdez, cegueira, Down, Autismo, ou ainda paraplégicas, tetraplégicas, ou podendo ter outra(s) deficiência(s) física(s) e/ou intelectual(ais) são pertencentes ao grupo referido. A Lei da Inclusão (LBI-2015) caracteriza todos os deficientes e assegura que eles têm o direito de ser respeitados, de exercer seu papel como cidadão e não devem sofrer nenhum tipo de discriminação.

O uso das denominações corretas se faz necessário não somente por aspectos relacionados à semântica, pois as pessoas com deficiência devem ser tratadas de forma digna. Pereira (2006 apud Silva, 2013).

É importante diferenciar a deficiência de doença, já que a deficiência é a perda parcial, ou total de uma função corporal, seja função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Por sua vez, a doença é um distúrbio orgânico que afeta os órgãos, sistemas ou o organismo como um todo (Silva, 2013).

Termos inapropriados muitas vezes ainda são empregados em referência às pessoas com deficiência. Isso ocorre, por falta de conhecimento ou até mesmo por influência de jargões utilizados em publicações acadêmicas de décadas passadas, principalmente da área de medicina, já que os tratavam como “incapazes”, “inválidos” entre outros. Sasaki (2002 apud Silva, 2013).

Nas próximas linhas deste texto dar-se-á ênfase às implicações pessoais, interpessoais e sociais da categorização das deficiências, principalmente no contexto educacional. Porém, cabe salientar que para tomar decisões otimizadas sobre a melhor forma de apoiar crianças e jovens com deficiência, são necessárias estratégias eficazes que facilitem a participação ativa e significativa na escola. Fatores clínicos, diagnósticos ou deficiências são de alguma forma úteis para determinar o que deve ser fornecido nas intervenções. Contudo, os fatores clínicos por si só não oferecem uma visão clara de como apoiar a participação. Apoiamos que é útil, então, examinar fatores psicossociais e ambientais mais amplos.

Deficiência visual

O número de alunos com deficiência visual que são educados em salas de aula do ensino geral continua a aumentar em todo o mundo. As especificidades da deficiência visual impactam no processo de escolarização, bem como na atuação do professor em formação continuada e do professor formador, e reforça fragilidades da formação inicial docente. Embora os alunos com deficiência visual sejam capazes de estudar todas as disciplinas acadêmicas tal como os seus pares, sabe-se que são excluídos da participação em todas as atividades relacionadas, particularmente em relação as disciplinas de Matemática, Física, Química e Educação Física. O nível de acessibilidade a tais depende muito do conhecimento e da vontade do professor, fazendo com que os alunos com deficiência visual escolham cursos de graduação com base não na sua capacidade e interesse, mas na acessibilidade. Isto implica que estão a perder oportunidades de estudar algo específico em nível superior, o que pode estar a impedir os jovens com deficiência visual de prosseguirem uma determinada especialização (Miyuchi, 2020).

Compreende-se que a deficiência visual pode ser caracterizada pela ausência ou perda total ou parcial da capacidade visual (Miranda, 2008). Mais recentemente, a Lei Federal 14.126/2021 - Lei Amália de Barros" que classifica a visão monocular - cegueira de um dos olhos - como deficiência sensorial, do tipo visual para todos os efeitos legais (Brasil, 2021). Esta legislação em vigor ainda atribui denominação de deficiente para às pessoas que têm monovisão. Em síntese, os critérios para estabelecer a deficiência visual são determinados pelo parâmetro de acuidade visual. No entanto, entendemos e defendemos que a medida de acuidade visual não deve ser um critério para limitar ou impedir a aprendizagem científica.

Deficiência auditiva

De acordo com o embasamento jurídico nacional, ele conceitua que a deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz a 3.000Hz (Brasil, 1999, P. 1). O exame de audiometria conduzido por Fonoaudiólogo detecta alteração na audição, desde a diminuição na capacidade auditiva ou perda total da audição.

O termo surdez também é utilizado, sobretudo quando por evento genético ocorre a perda gradual da audição, trauma acústico ou outro, levando a incapacidade total, parcial, bilateral ou unilateral de escutar sons, ruídos e toda e qualquer onda sonora. A perda definitiva da audição ou agressões na sua integridade, pode ter causa diversas desde o nascimento do

indivíduo ou ainda provocada por agressões acústicas. O sujeito pode ter perda auditiva em vários graus, que podem ou não, necessariamente, culminar na surdez (Alves, 2012).

Os fatores que ocorrem em danos à audição e à surdez podem ser de várias oportunidades, sendo estas nos período pré-natal, peri-natal ou pós-natal, fatores de doenças, uso de medicamentos restritos na gravidez, fatores genéticos, partos prematuros, falta de oxigênio no cérebro do feto durante o parto, como também acidentes, traumas, baixo peso ou ruído (Alves, 2012).

A detecção precoce e a reabilitação auditiva com aparelhos auditivos e/ou implantes cocleares, a intervenção precoce centrada na família, os grupos de tratamento pré-escolar e a orientação extra na escola apontam grande melhoria para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com perda auditiva. Quando as crianças com perda auditiva não recebem tratamento, elas podem ter dificuldade de acesso à escolaridade regular e, portanto, obter piores resultados educacionais. A gravidade dessas implicações está correlacionada com o nível de perda auditiva e a idade mais precoce de início. Pessoas com qualquer grau de deficiência auditiva apresentam baixo desenvolvimento da linguagem, levando a taxas mais baixas de alfabetização, diminuição das habilidades sociais e comprometimento da função executiva. Diferentes gravidades de perda auditiva devem ser consideradas, pois a capacidade de um sujeito de acessar a escolaridade e participar de uma educação integrada é altamente dependente do nível de perda auditiva (LeClair e Saunders, 2019). Essas dificuldades são notoriamente ampliadas nas aulas de química, física e matemática.

Autismo

O TEA- Transtorno do Espectro Autista pode causar um grave déficit na interação social, comunicação e retardo mental (Klin, 2006). O transtorno do espectro do autismo tem duas características principais que os médicos usam para fazer um diagnóstico: diferenças ou dificuldades de comunicação social e interesses e comportamentos específicos ou repetitivos. Entre as pessoas autistas, existe uma grande variação de características, pontos fortes e necessidades de apoio. Muitas crianças e adolescentes autistas precisam de algum grau de apoio em sala de aula, mas as necessidades variam muito de sujeito para sujeito. Tal como as pessoas neurotípicas, algumas pessoas autistas têm mais desafios acadêmicos do que outras.

As escolas podem ser um foco de problemas de processamento sensorial para pessoas autistas. Ruídos altos, como crianças e adolescentes barulhentas nos corredores, ecoando em ginásios, sinos de aula e alarmes de incêndio, podem ser chocantes. Vários cheiros fortes - desde o clássico cheiro de mofo do prédio da velha escola que o recebe na porta até cheiros misteriosos

de comida que saem do refeitório e dos vestiários cheirosos - podem irritar pessoas autistas (Anderson, 2020).

Cada pessoa autista é única, mas existem algumas áreas comuns onde muitas pessoas autistas enfrentam dificuldades. Desafios sensoriais, regulação emocional, funcionamento executivo e habilidades sociais são fatores a serem considerados ao determinar o melhor ambiente escolar para uma criança ou adolescente. Existem várias oportunidades educacionais para alunos autistas: uma sala de aula de educação geral, uma sala de aula de recursos, uma sala de aula de educação especial ou um ambiente somente para autistas. Alguns alunos autistas prosperam em ambientes de aula inclusivos, enquanto outros se saem melhor em ambientes mais personalizados. Tudo depende do sujeito.

No tocante das aulas de ciências e fundamentado em um estudo de onze artigos de revisão por pares na base de dados ERIC publicado em 2010-2019, Ediyanto (2023) reportou que os alunos com autismo podiam aprender bem ciências utilizando livros interativos sob a forma de manuais de ciências, textos eletrônicos ou programas de computador. No entanto, esses autores reportaram que não foi encontrado nenhum estudo sobre alunos com autismo praticando no laboratório de ciências, aprendendo com modelos de aprendizagem baseados em problemas e investigação científica baseada em argumentos.

Deficiência física

A deficiência física de forma geral, pode ser caracterizada por uma condição específica que potencializa limitações e barreiras para a pessoa deficiente, em suas atividades diárias e na sua efetiva inserção e participação social (Araújo, 2022). A deficiência física pode ter uma origem do nascimento do indivíduo, ou ainda ter uma razão por meio de acidente, onde a pessoa pode adquirir sequelas definitivas, seja uma amputação de membro, perda de movimentos ou ainda tornar-se tetraplégica ou paraplégica. Dentre os diversos tipos de deficiências, a física traz ainda um conceito importante: a acessibilidade. A acessibilidade é o grau de possibilidade de acesso, vivência, integração e autonomia dos deficientes nos espaços públicos ou privados (Araújo, 2022). Desta forma a deficiência física pede a adequação dos espaços em vários quesitos, como o arquitetônico de implantação de banheiros para PCD's, elevador, portas que permitam a passagem de cadeiras de rodas, etc. Outro aspecto que merece destaque diz respeito à integração das pessoas nos processos de escolarização e posteriormente no mercado de trabalho, em funções compatíveis com a sua condição de movimentação.

Nas últimas duas décadas, foram feitos progressos notáveis na expansão do acesso à educação, mas as evidências sugerem que muitas crianças e adolescentes com deficiência física ainda estão a ser abandonadas da e para a escolarização. Sem garantir uma educação de qualidade para pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados, o mundo não estará no caminho certo para cumprir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, de alcançar uma educação de qualidade para todos.

Múltiplas deficiências

A deficiência múltipla (MD) ocorre quando um indivíduo apresenta a associação de duas ou mais deficiências, trata-se de uma condição peculiar que pode ser de natureza física, sensorial e mental, entre outras (Brasil, 2000). Se um sujeito possuir mais de uma deficiência ele é considerado deficiente múltiplo, ao depender das deficiências apresentadas e suas intensidades, haverá grande ou pequeno impacto na sua independência, fala, interação social, aprendizado, mobilidade, sentidos. As pessoas com MD têm os mesmos direitos assegurados por políticas que visam ações inclusivas conjuntamente com as demais concessões jurídicas como acesso à educação, direito à saúde e os direitos exclusivos de todo deficiente. No Brasil, quando comparado a outros tipos de deficiência, há poucos estudos sobre deficiência múltipla, principalmente em relação à análise e avaliação da escolaridade desses sujeitos. De acordo com Masini (2011), a pesquisa mais sistemática só começou em 2000 com a publicação pelo Ministério da Educação do Programa para a Formação de Recursos Humanos no Ensino Fundamental: Múltiplas Deficiências. Esta mesma situação também ocorre no âmbito internacional, como mostra Rocha (2014) em sua análise da Europa e dos Estados Unidos nos Bancos de dados de estados. No entanto, Pletsch (2015) apontam fatores diversos relacionados a escolarização de crianças e adolescentes com múltiplas deficiências. Dentre os quais destaca-se: falta de conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial e continuada para fundamentar a prática docente; dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais, e muito específicas para cada aluno com deficiência múltipla; problemas relacionados com transporte público e/ou escolar adaptado para permitir a chegada dos alunos à escola; falta de articulação entre o sistema educativo e o sistema de saúde, uma vez que muitos estudantes com estas deficiências sofrem de convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário; falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários para trabalhar com alunos com deficiência grave, auxiliando especialmente no desenvolvimento da comunicação; ligações entre o trabalho do professor na sala de recursos

multifuncional e sala de aula comum. Ausência de conhecimentos específicos dos professores de química, física e matemática para implementar atividades pedagógicas para estimular o desenvolvimento de esses alunos e ainda mais pronunciada quando comparadas a outras disciplinas.

3.3 O PROFESSOR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Conforme já enfatizado no texto, desde o último decênio do século XX publicações, estudos, campanhas governamentais, cartilhas e orientações na formação continuada para professores foram e estão sendo delineadas com intuito de estabelecer e normalizar na sociedade a ideia de que os deficientes irão vivenciar e serem educados na mesma sala que não-deficientes. O aumento expressivo de alunos deficientes na educação regular favorece a seguinte indagação, os professores, principalmente de ciências estavam/estão prontos para esta mudança?

A popularização da escola inclusiva e a presença efetiva de alunos deficientes nas suas salas de aula, é resultado da preparação do terreno que vem sendo feita há décadas. Soares e Carvalho (2012) defendem que a qualidade da educação inclusiva é de total responsabilidade das redes educacionais pública ou privada, que devem se adaptar e adequar-se à educação de deficientes. A responsabilidade da qualidade da educação inclusiva foi repassada pelo governo, incumbindo todas as instituições de ensino para se moldarem na arquitetura, pedagogia e no ambiente social para tornar a educação de deficientes sólida, eficiente, inclusiva, didática e principalmente um marco na derrubada das barreiras invisíveis.

Nesse viés, é importante questionar: qual o nível de preparo (em geral) que a escola e principalmente os professores têm para esse acolhimento do aluno deficiente? com qual qualidade será essa educação? haverá realmente inclusão? Os professores têm experiência teórica e prática suficiente provinda da formação inicial acadêmica ou formação continuada em relação a educação inclusiva? (Soares E Carvalho, 2012).

Vários docentes não têm conhecimento, formação, especialização ou vivência suficientes para propor uma sequência didática inclusiva, imersiva e principalmente efetiva, que engloba todos os presentes na aula. No entanto, as lacunas referentes a escolarização das pessoas deficientes assumem dimensões no viés político, cultural e ideológico, e isso pode ser mais bem ilustrado ao consideramos os apontamentos de Soares e Carvalho (2012)

Esse problema não é do professor. Alguém consultou a escola? Você acha que lá em Brasília tem alguém preocupado, pensando se eles aprendem ou não aprendem, se o professor consegue ou não? [...] A questão é política. [...] Esse é um problema muito grande. Nós não temos condições de dar conta nem dos outros. Professor trabalha muito. Tem muita aula. Não dá tempo. É um problema sério, não é porque não quer, é porque não pode. Não dá tempo. Eles não conseguem. Eles têm de estar em um lugar especial. (Soares, 2012, P. 74).

Adicionalmente, tem-se ainda que para os alunos com deficiência, o ambiente da sala de aula pode apresentar certos desafios que necessitam de acomodação e consideração. Para criar uma sala de aula inclusiva onde todos os alunos sejam respeitados, é importante utilizar uma linguagem que priorize o aluno em detrimento da sua deficiência. Os rótulos de deficiência podem ser estigmatizantes e perpetuar falsos estereótipos onde os alunos com deficiência não são tão capazes como os seus pares. Em geral, é apropriado fazer referência à deficiência apenas quando esta for pertinente à situação. Por exemplo, é melhor expressar “O aluno que tem uma deficiência” em vez de “O aluno com deficiência” porque dá importância ao aluno e não ao facto de o aluno ter uma deficiência.

Como base no que foi expresso nos tópicos anteriores entende-se que a educação inclusiva influi no trabalho dos professores ao criar três expectativas. A primeira expectativa é fornecer métodos alternativos de avaliação para alunos com deficiência; a segunda é organizar um ambiente de aprendizagem que seja tão normal ou “menos restritivo” quanto possível; e a terceira é participar na criação de planos educacionais individuais para alunos com deficiência.

No contexto dos alunos com deficiência, a avaliação refere-se à recolha de informações sobre um aluno, a fim de identificar os seus pontos fortes e decidir que apoio educativo especial, se houver, o aluno necessita. Em princípio, claro, estas são tarefas que os professores têm para todos os alunos: a avaliação é uma das principais razões pelas quais aplicamos testes e trabalhos, por exemplo, e porque ouvimos atentamente a qualidade dos comentários dos alunos durante as discussões em aula. No entanto, para os alunos com deficiência, essas estratégias tradicionais ou convencionais de avaliação subestimam frequentemente seriamente a competência dos alunos (Koretz & Barton, 2003/2004). Dependendo da deficiência, um aluno pode ter dificuldade em (a) segurar um lápis, (b) ouvir uma pergunta com clareza, (c) concentrar-se numa imagem, (d) marcar uma resposta a tempo, mesmo quando sabe a resposta, (e) concentrar-se em uma tarefa na presença de outras pessoas, ou (f) responder a uma pergunta no ritmo exigido pelo restante da turma.

Tradicionalmente, os professores assumem que todos os alunos possuem essas habilidades ou podem aprendê-las com apenas modestas quantidades de treinamento, incentivo e força de vontade. Para muitos outros alunos, por exemplo, pode ser suficiente dizer algo como: “Lembre-se de ouvir a pergunta com atenção!” Para alunos com deficiência, entretanto, um comentário como este pode não funcionar e pode até ser insensível. Um aluno com deficiência visual não precisa ser lembrado de “olhar atentamente o que estou escrevendo no quadro”; isso não fará com que o aluno veja o quadro-negro com mais clareza — embora o lembrete possa aumentar a ansiedade e a autoconsciência do aluno. Existem várias estratégias para modificar

as avaliações de forma a tentarem ser justas e que, ao mesmo tempo, reconheçam o quão ocupados os professores normalmente são. Uma delas é considerar o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo e que geralmente incluem algum tipo de comentário reflexivo ou avaliativo do aluno, do professor ou de ambos.

Um problema de aprendizagem não é considerado uma dificuldade de aprendizagem se resultar de deficiências físicas, sensoriais ou motoras, ou de deficiência intelectual generalizada (ou retardo mental). É oportuno recordar que uma deficiência de aprendizagem é um comprometimento específico da aprendizagem acadêmica que interfere em um aspecto específico do trabalho escolar e que reduz significativamente o desempenho acadêmico de um aluno.

Para professores em formação inicial, em formação continuada e para o professor formador as normativas legais, seja por decretos ou leis, favorecem o ambiente menos restritivo. Isso significa que, se continuarmos lecionando por tempo suficiente, muito provavelmente encontraremos um aluno com deficiência em uma ou mais de nossas aulas, ou pelo menos teremos um aluno em uma atividade escolar/acadêmica para a qual nós docentes somos responsáveis.

4 METODOLOGIA

Em busca de uma abordagem metodológica adequada ao objeto de estudo, escolhemos a abordagem qualitativa, básica e exploratória para realizar esta pesquisa. Entre seus argumentos, Gressler (2004) destaca que as pesquisas qualitativas identificam e descrevem inconsistência e conflitos entre as políticas. Este ainda coloca que em uma abordagem indutiva o pesquisador parte de questões amplas, focos de interesse ou recortes de uma determinada realidade, deixando que dimensões e categorias surjam progressivamente, durante os processos e coleta de análise de dados.

A primeira etapa para a análise qualitativa é entender amplamente sobre a realidade e situação alvo, procurando descobrir/redescobrir as suas peculiaridades, funcionamento, detalhes e particularidades no viés científico. A pesquisa qualitativa é composta sobretudo pela observação. Trata-se de um elemento de grande importância, porém ao prosseguir com a pesquisa é necessário que haja outras fontes de dados, para que a pesquisa não fique permeada por escasso significado teórico e/ou prático. Segundo Poupard (2008), a observação pode ser conceituada em relação ao levantamento preliminar conduzido por um observador frente uma situação, que pode ser uma paisagem, fenômeno social, lugar, pessoas, documentos ou objetos.

Um observador pode delinear sentido a pesquisa de modo distinto ou próximo a diferente do seu cotidiano. Adicionalmente, pode ainda tecer suas impressões, sentimentos e adicionar empatia com a realidade observada ou não. Ainda nesse sentido, Poupard (2008) afirma que a seleção dos dados tem um grande papel para o caminhar da trajetória de pesquisa, uma vez que são os dados que serão levados em consideração para as interpretações.

Há elementos essenciais para se iniciar uma pesquisa e mantê-la com um mínimo direcionamento. Tais diretrizes fundamentam-se na descrição do local e sujeitos/objetos da pesquisa, situações envolvidas e suas motivações, quais relações há entre os participantes, contexto geral, frequência de acontecimentos e histórico local. No entanto, num contexto de impessoalidade quanto as informações e diversidade de meios de comunicação entende-se que o processo de pesquisa documental é visto como método de investigação científica. A avaliação da validade dos dados documentais é uma importante fonte de informação, e tais fontes de dados podem ser usadas de várias maneiras em pesquisar. Pode-se definir que a pesquisa baseada em documentos também é uma investigação realizada para garantir informações e/ou para resolver problemas. Enfatiza-se que seja a pesquisa simples ou complexa esta está subordinada a seus objetivos, seu desenho e a habilidade e integridade com que é conduzido pelo pesquisador.

Os documentos podem ser usados de diversas maneiras ao longo do processo de pesquisa (Bowen, 2009). Na fase de planejamento ou desenho do estudo, eles podem ser usados para coletar informações básicas e ajudar a refinar a questão da pesquisa. A fonte documental também pode ser usada para gerar ideias para a divulgação da investigação quando esta estiver concluída, observando a forma como aqueles que irão utilizar a investigação falam e comunicam ideias uns com os outros.

Este método de investigação é muitas vezes marginalizado ou, quando utilizado, apenas funciona como um complemento aos outros métodos gerais de investigação social. O manejo das fontes documentais não difere daquele aplicado a outras áreas da pesquisa qualitativa e/ou quantitativa. Em todos os casos, os dados devem ser tratados cientificamente, sobretudo, em relação à autenticidade, credibilidade, representatividade e significado. Os documentos não existem como objetos de estudo isolados, mas devem ser compreendidos na rede social de significados dentro da qual são produzidos e consumidos.

Assim, selecionou-se cinco Projetos Pedagógico de Curso da região Nordeste, a saber licenciatura em química, de modo a identificar disciplinas que contemplam conteúdos relacionados a educação inclusiva. Cabe destacar que as ementas de projetos pedagógicos de cursos são documentos que descrevem de forma detalhada os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação das disciplinas ou cursos. A análise da ementa de um projeto pedagógico de curso também pode revelar se existem lacunas, por exemplo, em relação a educação inclusiva.

Para a análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), que pontua que, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados podendo ser também uma análise de significantes. Bardin (2010) destaca ainda a organização da análise em três aspectos estreitamente ligados uns aos outros: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação. Foi feita uma análise a partir dos seguintes descritores: disciplinas que contemplam conteúdos relacionados a educação inclusiva; a educação inclusiva e se a sua prática está em consonância com a LBI; a oferta de disciplinas dentro das licenciaturas que favorecem uma posterior atuação na perspectiva da educação inclusiva; buscou-se ainda, identificar como é feita a formação de professores na região em questão e explicitar como tais universidades atendem as exigências legais para formar professores que irão atuar em salas de aula inclusivas. No tocante às leis, decretos e outras normativas legais a análise de conteúdo também pode ser utilizada para quantificar a ocorrência de determinadas palavras, frases, assuntos ou conceitos em um conjunto de textos históricos ou contemporâneos.

Análise de conteúdo permite uma análise sistemática de material textual especialmente importante para a pesquisa educacional. Especialmente devido à sua posição intermediária entre a análise qualitativa e quantitativa, a análise de conteúdo parece ser uma abordagem metódica importante. Representa um potencial meio de análise de métodos mistos, combinando etapas qualitativas (atribuição de categorias a segmentos de texto) e etapas quantitativas (análise de frequências de categorias). Ele fornece uma série de técnicas concretas (resumo, formação de categorias indutivas, explicação, atribuições de categorias dedutivas, técnicas mistas) para diferentes questões de pesquisa que abordam textos.

Há três abordagens para análise de conteúdo conforme vista por Hsieh e Shannon (2005), com base no grau de envolvimento de raciocínio indutivo e, estes são:

- Análise de conteúdo qualitativa convencional
- Análise direta de conteúdo
- Análise sumativa de conteúdo

Em resumo, as três abordagens para análise de conteúdo requerem um processo analítico fundamentado principalmente em quatro etapas: Formulação de questões de pesquisa a serem respondidas; Seleção da amostra a ser analisada; definir as categorias a serem aplicadas; analisar os resultados do processo. As três abordagens podem ser usadas em um único estudo ou o pesquisador pode decidir usar qualquer uma das três abordagens. Neste trabalho usou-se Análise direta de conteúdo, que por sua vez, permite que dos dados coletados outros dados sejam problematizados. Essa abordagem envolve o uso de teorias existentes ou de pesquisas anteriores. A análise eficaz de dados qualitativos desempenha um papel crítico nos resultados da pesquisa educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação-CNE, normatiza sobre a formação de professores, as habilidades que devem ser empregadas, sejam na formação inicial ou na formação continuada. Essa resolução atribui requisitos para a formação inicial de professores, e oferta orientações quanto às disciplinas específicas, sobretudo em relação a formação de competências gerais e específicas, além de definir suas cargas horárias.

A formação docente inicial tem o objetivo de desenvolver e aprimorar competências e habilidades no viés de aspectos intelectuais, sociais, emocionais, entre que se relacionem com o previsto na BNCC da educação básica (Brasil, 2019). O licenciando deverá passar por disciplinas específicas da ciência que está cursando, como física, química, história, e ainda ter contato com disciplinas que os formem para a prática docente, como histórico da educação, didática, gestão escolar e principalmente os estágios obrigatórios. Dentre as várias competências para a formação de professores destaca-se o comprometimento com a aprendizagem de todos.

Analisando-se Projeto Pedagógico de Curso (PPC's) de licenciatura em química de Universidades Federais localizadas no nordeste do país, observou-se sobre a presença ou ausência de disciplinas dedicadas à formação docente que possam contribuir para a educação inclusiva e que estejam em consonância com LBI. A legislação vigente orienta que qualquer curso de licenciatura deve proporcionar competências aos licenciandos quanto às especificidades educacionais no contexto da educação inclusiva. Deve ser ofertado nos cursos de licenciaturas, a partir do 1º ano, discussões sobre práticas educacionais, metodologias e didáticas específicas quanto a escolarização de sujeitos com deficiência (Brasil, 2019).

Nesse sentido, avaliou-se inicialmente se há oferta de disciplinas que favorecem uma posterior atuação docente na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, recorreu-se a cinco projetos pedagógicos do curso de licenciaturas em química da região nordeste. Buscou-se identificar como é feita a formação de professores na região em questão e explicitar como tais universidades atendem as exigências legais para formar e professores que vão atuar em salas de aula inclusivas. Adicionalmente, considerou-se as cargas horárias e obrigatoriedade de tais componentes curriculares formativos. Tais informações estão sumarizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Componentes curriculares que contribuem para uma formação docente na ótica da educação inclusiva.

Universidade - Campus	Disciplinas	Obrigatoriedade	Horas
UFPB- AREIA	Libras	SIM	60
	Educação Especial	SIM	60
	Educação e Inclusão Social	ELETIVA	45
UFPE- CARUARU	Libras	SIM	60
	Educação e Inclusão Social	ELETIVA	45
	Fundamentos Da Educação Inclusiva	ELETIVA	30
UFRN- NATAL	Libras	SIM	60
	Educação Especial	SIM	45
UFRPE-RECIFE	Libras	SIM	60
UNIVASF- SERRA DA CAPIVARA	Libras	SIM	60
	Tópicos em Educação Inclusiva	SIM	30

No PPC do curso de licenciatura em química na UFPB- Universidade Federal da Paraíba campus Areia, por exemplo, pode-se notar a presença das seguintes componentes curriculares obrigatórias: Libras e Educação Especial, ambas com 60 horas de duração. Entende-se que as 120 horas de carga horária não são suficientes para conscientização, quebra de paradigmas e de preconceitos.

A oferta de apenas duas disciplinas obrigatórias seria suficiente para corroborar com o que a legislação propõe? Pode-se considerar pouco tempo hábil para que todos os requisitos sejam alcançados de forma adequada e produtiva. O oferecimento de poucos componentes curriculares não traduz a ideia é que, ao longo do curso, os estudantes tenham acesso a um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que os capacitem a promover uma educação igualitária e acessível para todos os alunos.

Pode-se observar a presença frequente e obrigatória em todos os PPC'S analisados quanto a oferta do componente Libras. Nota-se também a predominância do padrão da carga horária estabelecida (60 horas). Nas ementas observou-se nos conteúdos programáticos elementos como: a proficiência prática em Libras, histórico da língua, cultura surda e contextos familiares e sociais ao redor dos surdos. A oferta do componente curricular LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais em todos os PPC's analisados, indica que há normativas legais que orientam que esta deve ser implementada como componente curricular obrigatório em todo e qualquer curso inicial de formação de professores. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como a língua oficial da comunidade surda, e o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade

da inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e de atendimento aos alunos surdos em todos os níveis e modalidades de ensino e em todas as instituições, independentemente se públicas ou privadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também determina que a educação inclusiva é um direito de todos os alunos, inclusive daqueles com surdez ou deficiência auditiva. Ainda segundo tal normativa cabe aos sistemas de ensino assegurar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento desses educandos. Portanto, é imperativo que a formação docente que ofereça o componente curricular Libras como uma medida fundamental para garantir a inclusão e o acesso igualitário à educação. Desta forma é evidenciado mais de um decreto que direciona a formação de professores para uma ótica mais inclusiva.

No Campus Caruaru da Universidade Federal de Pernambuco há além da Libras duas disciplinas que versam quanto aspectos gerais e particulares educação inclusiva/educação de deficientes. Educação e Inclusão Social e Fundamentos da Educação Inclusiva são disciplinas eletivas, ou seja, novamente nota-se que haverá possibilidade que muitos professores em formação inicial não experiencie as discussões necessárias para sua posterior atuação em salas de aula inclusivas.

De acordo com o PPC do curso de licenciatura em química da UFRN, há duas disciplinas que corroboram para a formação docente inclusiva. Destaque ao componente curricular obrigatório denominado por Educação Especial de 45 horas. Assim como nos PPC's analisados anteriormente notou-se o componente Libras, isso é reflexo da sua obrigatoriedade. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (Campus Recife) há apenas um componente curricular que abarque conceitos de educação inclusiva. Esse padrão também foi observado no PPC da UNIVASF, no entanto, há oferta da disciplina Libras, havendo ainda o componente curricular intitulado Tópicos em Educação Inclusiva como componente obrigatório.

Em posse das informações apresentadas anteriormente optou-se ainda por levantar quais aspectos são abordados nas ementas dessas disciplinas. Essa ação foi pautada na necessidade de identificar mais elementos que possam contribuir para a formação de professores de química que irão alfabetizar cientificamente todos os sujeitos, independente de suas deficiência e limitações. Uma vez que o componente curricular Libras é majoritariamente ofertado optou-se por sistematizar informações constantes nas ementas no Quadro 2.

Compreende-se que esses conteúdos são essenciais para que professores em formação inicial possam dar os primeiros passos quanto ao que se deseja para efetivar modos de comunicação com pessoas surdas, possibilitando uma maior inclusão e participação social. Além disso, o aprendizado de Libras também amplia a compreensão da diversidade linguística e cultural, tornando os futuros docentes mais sensíveis e conscientes das necessidades e direitos das pessoas surdas.

Observa-se ainda que os conteúdos programáticos da disciplina de Libras variam de acordo com a instituição de ensino. No entanto, há aspectos comuns, que abarcam aspectos relativos a alfabeto manual, vocabulário e expressões básicas, gramática da Libras, legislação e metodologias de ensino. Tem-se assim, que os dados sumarizados na Quadro 2 indicam que a formação docente está em consonância com orientações da LBI. Na LBI o capítulo IV que aponta orientações quanto ao direito a educação, em particular, no artigo 28, incisos IV, XI, XII estabeleceu-se que:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

Quadro 2. Informações a respeito dos conteúdos ministrados no componente curricular Libras.

Conteúdo programático	Universidade
Língua de sinais como línguas naturais. Mitos sobre as línguas de sinais. Características Culturais das Comunidades Surdas. A Datilologia como Recurso da LIBRAS. Aspectos Linguísticos da LIBRAS. Os sinais e seus Parâmetros. Marcações não manuais: Expressões faciais Gramaticais. Saudações: Promovendo um contexto dialógico em língua de sinais. Ordem das palavras na Libras. Numerais e sistema monetário. Verbos, substantivos, adjetivos, advérbios de tempo/hora, pronomes, alimentos, materiais escolares. Sinais Específicos da Área das Licenciaturas Exatas. Disciplinas. Família. Sinais da área da Educação. Práticas de Conversação. A língua em uso: Contextos triviais de comunicação. Possibilidades de Expressão Corporal- Dramatizações e teatro em Libras. Um passeio pelas raízes da história dos surdos. Direitos linguísticos do surdo sob o enfoque das políticas públicas educacionais. Aquisição de Libras. Língua Portuguesa. Adaptações Curriculares para o aluno surdo. A influência	UFPE-CAA

dos modelos educacionais no sujeito surdo. As políticas de inclusão/exclusão. Pedagogia Surda.	
Estudos históricos da Educação de Surdos e de Libras. Legislação e acessibilidade na área da surdez. Aquisição da linguagem do surdo. Noções básicas da estrutura linguística da Libras e de sua gramática. Especificidades da produção textual escrita do surdo.	UFRPE- RECIFE
Conteúdos gerais para a comunicação básica com surdos utilizando a língua da modalidade visual e gestual da Comunidade Surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltados para a prática docente na escola. Noções básicas Aspectos históricos, culturais do sujeito surdo e seus reflexos na atuação do professor do ensino fundamental e médio. Legislação relacionada às especificidades do sujeito surdo e à sua escolarização	UFRN- NATAL
A Língua Brasileira de Sinais. Fundamentos da Educação de Surdos. Cultura e Comunidade Surdas. História dos Surdos no Brasil e no Mundo. Aspectos Linguísticos da Libras. Legislação e Acessibilidade em Libras. Vocabulário Básico da Libras.	UNIVASF
Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da Surdez. Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A Libras na relação fala-escrita.	UFPB- AREIA

À medida que os perfis formativos de muitos sistemas educativos continuam a mudar, os desafios enfrentados pela força de trabalho docente e a forma como os professores estão preparados para abordar os diferentes aspectos da diversidade estão a levar muitos grupos de pesquisa a elaborar orientações teóricas e práticas quanto a formação de professores em apoio à educação inclusiva. Resultados de pesquisas, publicados em periódicos especializados ou mesmo em anais de congresso, representam um passo importante na consideração de como os formadores de professores se envolvem no desafio de preparar os professores para lidar com a diferença, remover barreiras à participação e implementar políticas de educação inclusiva.

As muitas variações na forma como os professores são formados para atuar na perspectiva inclusiva, sobretudo na região nordeste também foram identificadas em uma ampla gama de trabalhos publicados. Porém, inicialmente cabe destacar que temática foi apontada no trabalho reportada por Santos e colaboradores (2020), os autores mostraram que de 2.472 artigos publicados, no recorte temporal de 2006 a 2019 sobre a temática Educação Inclusiva em Ciências/Química em seis periódicos nacionais voltados para o Ensino de Ciências/Química, apenas 37 publicações estavam relacionadas ao tema nos últimos treze anos.

No entanto, quando essa discussão é feita apenas no viés da educação inclusiva, considerando-se especificamente publicações reportadas por pesquisadores da região nordeste, tem-se um aumento considerável, conforme exemplificado nos títulos apresentados no Quadro 3. O Quadro 3 é um recorte de uma enorme quantidade de investigações reportadas por Tânia Maria Goretti Donato Bazante, Marcus Bessa de Menezes, Francileide Batista de Almeida Vieira, Dorivaldo Alves Salustiano, João Paulo Attie e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pesquisadores(as) e professores(as) referência em educação inclusiva, sobretudo na região nordeste. Na tríade da formação docente, entende-se que esses dados de pesquisas ajudam a identificar as áreas em que professores formadores, professor em formação continuada e professor em formação inicial precisam ser mais informados e capacitados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Apesar da pouca oferta de componentes curriculares relativos à formação para atuar numa ótica mais inclusiva, notou-se um movimento inverso quanto a potencialidades das pesquisas que estão sendo desenvolvidas nas universidades federais da região nordeste. É inegável que também, através de pesquisas, os docentes e futuros docentes podem aprender sobre as estratégias e abordagens mais eficazes para a inclusão, como a adaptação de materiais de ensino, a implementação de ambientes de aprendizagem acessíveis e a utilização de metodologias diferenciadas. Professores conscientes e sensíveis às necessidades dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais podem criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos, mas para isso, precisam ser formados nessa perspectiva.

O Quadro 3 trata de divulgações científicas, artigos e publicações que têm como tema principal a educação inclusiva, tendo ainda como autores especialistas na área com doutorado em educação inclusiva e autores esses, que lecionam em universidades federais na região nordeste do Brasil. O quadro tem como finalidade mostrar apenas quantificação de publicações científicas que tratam do tema educação inclusiva. Buscou-se também com este enfatizar que a temática Educação Inclusiva é pauta de estudos e publicações.

Quadro 3. Trabalhos publicados por pesquisadores e pesquisadoras de Universidades Federais do Nordeste que abarcam a educação inclusiva.

TÍTULO	Universidade
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISCALCULIA	UFPE
AS TEMÁTICAS IDENTIDADE, CULTURA E DIFERENÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA BNCC E DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO	UFPE

DIALÉTICA E ESCOLA - UM ESTUDO INTERPRETATIVO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	UFPE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	UFPE
AME - ATROFIA MUSCULAR ESPINHAL E O APD - ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	UFPE
A IMPORTÂNCIA DE UM REPERTÓRIO DE SABERES RELACIONADOS À DISCALCULIA PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DESAFIOS DE UM AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO.	UFPE
SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: UM COMBATE EM SALA DE AULA ATRAVÉS DO YOUTUBE.	UFPE
A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE APOIO NA SALA DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.	UFPE
O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS DIÁLOGOS EMANCIPATÓRIOS.	UFPE
A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA III COMO ESPAÇO DE DISCUTIR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	UFPE
A MULHER COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO: NARRATIVA DE UMA HISTÓRIA QUE REVELA A URGÊNCIA DE NOVAS VIVÊNCIAS HUMANAS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. (DUARTE, A M T; BARROS, A M DE; BAZANTE T M G D. 2014)	UFPE
VOZES E EXPRESSÕES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS REVELADORAS DE SENTIMENTOS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO MUNDO.	UFPE
PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	UFPE
PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E DA INCLUSÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	UFPE
O ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO ENQUANTO GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.	UFPE
INCLUSÃO DE UMA ALUNA DOWN NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.	UFPE
A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE APOIO NA SALA DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.	UFPE
O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	UFPE

USO DE UMA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ABORDAGEM DO CONCEITO DE PI PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. SANTOS.	UFPE
O ENSINO DE MATEMÁTICA A ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.	UFPE
A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA III COMO ESPAÇO DE DISCUTIR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	UFPE
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E OS DESAFIOS DOS PROCESSOS DIDÁTICOS PARA ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	UFPE
DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.	UFPE
O USO DO MANIPULÁVEL PARA A APRENDIZAGEM DO NÚMERO PI, COM ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	UFPE
A INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	UFPE
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.	UFPE
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUAS POLÍTICAS E INTERFACES COM O CURRÍCULO.	UFPE
O USO DO ARTEFATO DIGITAL WORDWALL NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN.	UFPE
O ENSINO DE MATEMÁTICA A ALUNOS SURDOS.	UFPE
POLÍTICAS PÚBLICAS Y CURRÍCULO EN EL CONTEXTO BRASILEÑO: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CUESTIÓN	UFPE
PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E DA EXCLUSÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	UFPE
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE OFICIAL DE ENSINO.	UFPE
EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO: QUEM EDUCA O CIDADÃO DIFERENTE?	UFPE
COM A PALAVRA, O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O INTÉRPRETE DE LIBRAS	UFPG
COMO PENSAR EM JOGOS E APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA? COMO PENSAR EM JOGOS E APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?	UFPG
A AULA DE MATEMÁTICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO O ENSINO DE VARIÁVEIS ESTATÍSTICAS E DISTRIBUIÇÃO DE	UFPG

FREQUÊNCIAS PARA UM ESTUDANTE. VISTA DO A AULA DE MATEMÁTICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO.	
TEORIAS DA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL	UFCG
ENSINO DE MATEMÁTICA BRASILEIRO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	UFCG
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA: O CASO DO ENSINO PARA SURDOS SOBRE O CONJUNTO DOS NÚMEROS NATURAIS.	UFCG
O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA NO ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA ALUNOS CEGOS. INTERSECCIONES EDUCATIVAS	UFCG
POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO.	UFCG
A ILUSTRAÇÃO E A REESCRITA DE ENUNCIADOS DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UMA ATIVIDADE VINCULADA A UM PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA DESENVOLVIDO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.	UFCG
DO SABER ENSINADO AO SABER INTERPRETADO: UM ESTUDO DA TRANSPOSIÇÃO INTERNA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ALUNOS SURDOS.	UFCG
THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN THE REGULAR MATH CLASSROOM: THE EVOLUTION OF THE DIDACTIC SYSTEM.	UFCG
AS TRANSFORMAÇÕES NO SABER ENSINADO PARA UM ALUNO CEGO INCLUÍDO EM UMA SALA REGULAR: NO ENSINO DAS MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL.	UFCG
LETRAMENTO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE REALIZADA POR MEIO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	UFRN
A EXPRESSÃO CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DURANTE O ENSINO REMOTO. A EXPRESSÃO CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DURANTE O ENSINO REMOTO	UFRN
DO OLHAR À AÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR. DA INCLUSÃO ESCOLAR.	UFRN
AValiação DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PRESSUPOSTOS LEGAIS E EXPERIÊNCIAS.	UFRN
LIBRAS EM CONTEXTO: VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO DE LIBRAS	UFRN
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS CEGAS: UM NOVO OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA LEITURA E ESCRITA.	UFRN
SÍNDROME DE WEST: CAMINHOS INCLUSIVOS À LUZ DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.	UFRN

FORMAÇÃO E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS IMPLICADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.	UFRN
O ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES.	UFRN
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	UFRN
O ENSINO DA LIBRAS NO AEE E A TESSITURA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO.	UFRN
EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO.	UFRN
A CONTAÇÃO, OS OUVINTES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERFACES DE UM ENSAIO INCLUSIVO.	UFRN
A CONCEPÇÃO DOS CEGOS SOBRE O ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS.	UFRN
CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR.	UFRN
A CRIATIVIDADE NO ESPAÇO PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.	UFRN
ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.	UFRN
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, EXPRESSÃO CRIATIVA E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PRÁTICAS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.	UFRN
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: DIFICULDADES APONTADAS PELOS EDUCADORES.	UFRN
A CLASSE HOSPITALAR COMO GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.	UFRN
CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR E BARREIRAS PARA A SUA EFETIVAÇÃO.	UFRN
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MEDIANTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR.	UFRN
USO DE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESENVOLVIDO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS.	UFRN
FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE: ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.	UFRN
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ENTRE O REAL E O IDEAL NA BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	UFRN

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS REGULARES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	UFRN
BENEFÍCIOS DECORRENTES DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR.	UFRN
CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE E EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	UFRN
SUBJETIVIDADE E CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	UFRN
OS ELEMENTOS SUBJETIVOS RELACIONADOS COM A EXPRESSÃO CRIATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS INCLUSIVOS.	UFRN
RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE E EFETIVAÇÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS.	UFRN
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE CAICÓ/RN. BATISTA, F.; VIEIRA.	UFRN
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO	UFRN
ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE SOCIAL EM UMA ESCOLA REGULAR E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR	UFRN
CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	UFRN
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA ESCOLA REGULAR: UMA ANÁLISE REALIZADA NO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN.	UFRN
ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE SOCIAL PRESENTES NA ESCOLA QUE SE INTERPÕE COMO BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR.	UFRN
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	UFRN
IMPLICAÇÕES DA SUBJETIVIDADE SOCIAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	UFRN
A CONTAÇÃO, OS OUVINTES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERFACES DE UM ENSAIO INCLUSIVO.	UFRN
ELEMENTOS CRIATIVOS NO ENSINO DE LIBRAS OFERTADO PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	UFRN
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	UFRN
O USO DA AUDIODESCRIÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS CEGOS	UFRN
A CONCEPÇÃO DOS CEGOS SOBRE O ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	UFRN

A CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	UFRN
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA ENVOLTA DA DEPRESSÃO E DO EMBRUTECIMENTO: CAMINHOS PARA LIBERTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	UFRN
O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EFETIVAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO.	UFRN
UM OLHAR SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ENSINO DA LIBRAS	UFRN
DESCOMPASSOS AINDA PRESENTES NA TESSITURA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	UFRN
POR UMA PRÁTICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS CRIATIVAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	UFRN
A EXPRESSÃO CRIATIVA E O ENSINO DA LIBRAS: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	UFRN
ELEMENTOS DA FORMAÇÃO QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.	UFRN
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA	UFRN
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	UFRN
ESTRATÉGIAS CRIATIVAS UTILIZADAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	UFRN
FORMAÇÃO E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS IMPLICADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA. FORMAÇÃO E CRIATIVIDADE PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA RELATO DE PESQUISA.	UFRN
INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: GARANTIA DE APRENDIZAGEM?	UFRN
A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO COMO CAPITAL HUMANO	UFRN
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES ENVOLVENDO ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR REFLEXIVO	UFRN
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO	UFRN
PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: DIFICULDADES PARA SUA REAL EFETIVAÇÃO	UFRN
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NUMA ESCOLA REGULAR MEDIANTE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS	UFRN
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES	UFRN

O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	UFRN
UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: A APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO PRIMORDIAL	UFRN
A REESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA REGULAR: CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL PARA A INCLUSÃO DE SURDOS	UFRN
INCLUSÃO DA DISCIPLINA LIBRAS NA UFRN: IMPLICAÇÕES DE UMA NOVA LEGISLAÇÃO.	UFRN
ADAPTAÇÕES CURRICULARES: UMA NECESSIDADE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS	UFRN
BENEFÍCIOS DECORRENTES DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR.	UFRN
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES MEDIANTE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS	UFRN
DO PENSAR AO AGIR: CONCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS E A PRÁTICA DESENVOLVIDA EM CLASSES REGULARES	UFRN
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS E A PRÁTICA DESENVOLVIDA COM ESSES ALUNOS EM CLASSES REGULARES	UFRN
ALGUMAS CONTRADIÇÕES NA PRÁTICA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR	UFRN
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NUM CONTEXTO INCLUSIVO, CONSIDERANDO A PRESENÇA DE ALUNOS SURDOS	UFRN
ADAPTAÇÕES CURRICULARES: ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR	UFRN
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESAFIO DOS PROFESSORES NA PRÁTICA COTIDIANA: PASSOS INICIAIS DA PESQUISA	UFRN
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA: UM ESTUDO REALIZADO EM CAICÓ	UFRN
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN	UFRN
CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFICULDADES RELACIONADAS À SUA EFETIVAÇÃO	UFRN
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	UFRN
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	UFRN
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESAFIO DOS PROFESSORES NA PRÁTICA COTIDIANA: PASSOS INICIAIS DA PESQUISA	UFRN

UMA ANÁLISE ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA RELAÇÃO COM A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN	UFRN
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS	UFRN
HISTÓRIA DE INCLUSÃO NUM CONTEXTO INCLUSIVO: ANÁLISE DE UM CASO	UFRN
EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DISSERTAÇÕES E TESES DO CATÁLOGO CAPES	UFPB
LETRAMENTO EM LÍNGUA DE SINAIS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO BILÍNGUE DE PESSOAS SURDAS EM UM CURSO DE LETRAS LIBRAS	UFPB
A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..	UFPB
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DEFICIÊNCIA MENTAL).	UFPB
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	UFPB
DIVERSIDADE, EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.	UFPB
EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO SEGUNDO A PSICOLOGIA SOCIOHISTÓRICA	UFRN
CAMINHOS E DESCAMINHOS DO LETRAMENTO DIGITAL COM INDIVÍDUOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.	UFRN
LETRAMENTO DIGITAL COM INDIVÍDUOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	UFRN
MEDIAÇÕES DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA POR SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.	UFRN
DIVERSIDADE, EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.	UFPB
CURRICULUM AS A SPACE OF OPPORTUNITIES: ADAPTATIONS AND UNDERSTANDING OF MATHEMATICS TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION	UFS
A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS COM O SABER COTIDIANO. EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR.	UFS
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SERGIPE EM RELAÇÃO A DEFICIÊNCIA AUDITIVA.	UFS
UNIVERSALIZAÇÃO NÃO EXCLUDENTE E INDIVIDUALIZAÇÃO INCLUSIVA: DEBATES CURRICULARES EM TORNO DO DUA E DO PEI PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.	UFRN

ESTUDOS INTERSECCIONAIS DA DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS SEXISTAS E CAPACITISTAS VIVENCIADAS POR UMA ESTUDANTE CEGA NO ENSINO SUPERIOR.	UFRN
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ENSAIO TEÓRICO-REFLEXIVO.	UFRN
O CENÁRIO ATUAL DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: REALIDADES E PERSPECTIVAS.	UFRN
TUTORIAL PARA USO DA PLATAFORMA DIVERSA E FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.	UFRN
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PERSPECTIVA DA FAMÍLIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 2009 A 2019.	UFRN
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: PRELIMINARES DE UM ESTUDO DE CASO.	UFRN
ESTIGMA E IDENTIDADE NA VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ?ALGUMA COISA ESTÁ FORA DA ORDEM?	UFRN
DESEMPENHO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENADE/BRASIL.	UFRN
EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DISCIPLINARES QUE DISCUTEM A TEMÁTICA NA UFRN NOS ÚLTIMOS ANOS.	UFRN
PARTICIPAÇÃO E EXCLUSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR: A DEFICIÊNCIA COMO MARCA DEFINIDORA DAS (IN)CAPACIDADES DOS ESTUDANTES.	UFRN
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IDENTIDADE DO PEDAGOGO: ACHADOS DE PESQUISA EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE NATAL-RIO GRANDE DO NORTE-BRASIL.	UFRN
FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.	UFRN
CURRÍCULO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO CRÍTICA.	UFRN
PERSPECTIVAS DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	UFRN
EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL (CE).	UFRN
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CRISE DAS IDENTIDADES NA CONTEMPORANEIDADE.	UFRN
PERFIL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:DILEMAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA BÁSICA INCLUSIVA.	UFRN
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA PERSPECTIVA DE MÃES: CONSTRUINDO UM OLHAR COMPREENSIVO.	UFRN
CLASSES ESPECIAIS PARA DEFICIENTES MENTAIS NA REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES.	UFRN

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS.	UFRN
VOZES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E ESTIGMA.	UFRN
PROCESSOS FORMATIVOS E DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OLHARES QUE SE INTERCRUZAM.	UFRN
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:ESCOLARIZAÇÃO, POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE.	UFRN
DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR.	UFRN
REFLEXÕES SOBRE A DIFERENÇA: UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL.	UFRN
PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO.	UFRN

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva efetiva é um desafio a todos profissionais do cenário educacional. É imperativo que esse movimento educacional ganhe evidência na ótica prática, teórica e normativa. Em termos de políticas educacionais por esta elaboração textual ficou evidente que os esforços educacionais e formativos devem convergir para que educação inclusiva ocorra em consonância fatores que vão de adequações arquitetônicas a financiamento específico.

A formação docente, seja inicial ou continuada deve preparar o professor para ser favorecer a construção do conhecimento de todos os sujeitos, sem distinção. Há necessidade de adotar abordagens mais flexíveis e inclusivas para avaliar o progresso e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

É notável a presença de resoluções e leis que abordam a formação docente e obrigam que esta mesma formação, ofereça aos futuros professores componentes curriculares que endossem uma atuação na dinâmica inclusiva. Apenas a inclusão de libras no currículo dos cursos de formação de professores não contribui para a promoção da diversidade e para a quebra de barreiras no processo de ensino e aprendizagem. É indicado que as instituições de ensino superior incluam em suas ementas de disciplinas de licenciatura em química elementos que promovam a educação inclusiva, de modo a preparar adequadamente os futuros professores para atuar de forma efetiva e inclusiva na educação básica.

Ainda que de modo descritivo, foi possível identificar que a temática educação inclusiva é alvo de vários trabalhos, com autorias de professores doutores/especialistas em educação inclusiva. Tal fato, favorece o debate sobre a temática educação inclusiva. Notou-se nestes um olhar crítico/reflexivo, para propor mudanças em abordagens, legislações, publicar estratégias ou materiais que possam favorecer outros estudantes em uma realidade escolar diferente da sua.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Springer, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. 4ªed. Lisboa. Edições 70, 2010. 281p.

BOWEN G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, 2009. N 9 p. 27–40.

BRANDENBURG, L. E.; LÜKMEIER, C. A História da Inclusão x Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. 2013. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191/149>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dez. de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dez. 1999. Acesso em 18 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dez. de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Acesso em 18 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 07 de jul. 2015. Acesso em 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 14.126, de 22 de mar. de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de mar. 2021. Acesso em 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2000. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. PROCURADORIA GERAL DA UNIÃO. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão Brasília, setembro de 2004. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_a_cesso_alunos_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CAMARGO, E. P. DE. Inclusão Social, Educação Inclusiva e Educação Especial: Enlaces e Desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa e ciências humanas e sociais/** Antonio Chizzotti. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2009, 2009.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Acesso em: 22 ago. 2023.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996. v. 1. 129p.

EDIYANTO, E. Effective Learning for Students with Autism: A Literature Review. **IJDS Indonesian Journal of Disability Studies**. 10. 51-58. 10.21776/ub.ijds.2023.010.01.04.

FERNANDES, L. S. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química-CLIQ**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. São Raimundo Nonato, 2017.

HISAE MIYAUCHI. A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. **Educ. Sci.** 2020, 10(11), 346; <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>.

KASSAR, M. DE C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: Uma Visão Geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD>.

KORETZ, D. & BARTON, K. (2003/2004). **Assessing Students with Disabilities: Issues and Evidence**. *Assessment and Evaluation*, 9(1 & 2), 29-60.

LECLAIR KL, SAUNDERS JE. Meeting the Educational Needs of Children with Hearing Loss. **Bull World Health Organ**. 2019 Oct 1;97(10):722-724. doi: 10.2471/BLT.18.227561. Epub 2019 Sep 3. PMID: 31656339; PMCID: PMC6796661.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. DA S; LEITE, K. G; ULIANA, M. R. Alguns Desafios e Demandas da Formação Inicial de Professores na Contemporaneidade. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSfrdQRNBM/#>.

LIMA, A. A. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Recife, 2019.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MASINI, Elcie F. S. Pesquisas Sobre Surdocegueira e Deficiências Sensoriais Múltiplas. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000100007.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.

MIRANDA, M. DE J. C. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: Trajetória e Processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v3i.2678>.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>.

NEVES, L. R. et al. **Special Education Policy and the Challenges of an Inclusive Perspective**. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, 2019.

PEIXOTO, A. M. C. A Escola no Projeto de Construção do Brasil Moderno: a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais. **Educação em Revista**, n. 16, p. 12-17, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44797>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PIRES, A. M. M. M. *et al.* **Projeto Político Pedagógico do Curso de Química-Licenciatura**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Caruaru, 2013.

PLETSCH, M. D. Multiple Disabilities: Teacher Training and Teaching-Learning Processes. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 45, p. 12, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbH4LDXnn8SQcZZVpdp/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PONTES, A. C. F. B. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química na Modalidade Presencial**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Natal, 2020.

POUPARD, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, 2008. 254 p.

ROCHA, Maíra G. de S. da. **Processos de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Múltiplas Deficiências no AEE à Luz da Teoria Histórico-cultural**. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4475>.

SAMPAIO, A. S; Silva, A.; REYNAUD, D. T. Escola na Formação do Sujeito: Problemática das Drogas. **Revista Jurídica Uniandrade**, v. 26, p. 1470-1477, 2017. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/juridica/article/view/759>.

SANTOS, P. M. S; NUNES, P. H. P. ; WEBER, K. C. ; Lima-Junior, C.G. . Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 33, p. 1, 2020.

SILVA, M. F. P. T. B. da, *et al.* Deficiências no Brasil: Conceito, História e Aconselhamento Genético. **Apae Ciência**, v. 3, n. 3, 2013. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/50>.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O Professor e o Aluno com Deficiência**. 2012.

TEIXEIRA, A. **A educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 165 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 65 de 2011**. Aprova o projeto político-pedagógico do curso de graduação em química, licenciatura. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011. Disponível em:
<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=404447&key=a94cd35e1f18711380a3c099660676da>. Acesso em 17 dez. 2023.

WEBER M. Bureaucracy. In: Waters T , Waters D (eds). **Rationalism and Modern Society: New Translations on Politics, Bureaucracy, and Social Stratification**. London: Palgrave MacMillan. 2015.