INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

***CAMPUS* MACEIÓ**

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM QUÍMICA

JAIANE NASCIMENTO DA SILVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DE ALAGOAS

MACEIÓ, AL

2021

JAIANE NASCIMENTO DA SILVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DE ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Química.

Orientador(a): Profª Drª Regina Maria de Oliveira Brasileiro

MACEIÓ, AL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
***Campus* Maceió**
Biblioteca Benevides Monte

S586e

Silva, Jaiane Nascimento da.

Educação especial na formação inicial de professores : uma análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Química de Alagoas / Jaiane Nascimento da Silva. – 2021.

1 CD-ROM (1 aquivo : 414 kilobytes).

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 76 folhas, acondicionado em caixa acrílica (12,5 cm x 14 cm).

Orientação: Prof. Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, Maceió, 2021.

1. Química. 2. Licenciatura em Química – Normativos legais. 3. Educação especial. I. Título.

CDD: 540.7

Franciane Monick Gomes de França
Bibliotecária
CRB-4/1831

FOLHA DE APROVAÇÃO

JAIANE NASCIMENTO DA SILVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DE ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Alagoas-IFAL, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Química.

Aprovado em 08 de outubro de 2021

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro (Orientadora)
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Ma. Elisabete Duarte de Oliveira (Examinadora)
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Prof. Dr. Jésu Costa Ferreira Júnior (Examinador)
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Dedico este trabalho ao meu pai, Jeová da Silva, por ter me ensinado tanto em tão pouco tempo. Um dia nos encontraremos, à ele todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Ser superior que nos rege e nos permite vivenciar esses momentos.

Às minhas irmãs mais novas, Jaddy e Maria, por, literalmente, terem estado ao meu lado nesta fase.

À minha irmã Paula, pela inspiração.

À minha mãe Sergiane, por ter lutado tanto para que suas filhas tivessem a oportunidade de ingressarem em uma universidade.

À minha amiga Rapha, que não mediu esforços para me apoiar e escutar minhas inseguranças.

Aos meus amigos da graduação, pelas incontáveis conversas e apoio.

Aos meus amigos da vida, por me fazerem rir em meio aos processos complexos que a graduação me exigiu.

À minha orientadora Regina, por ter me apoiado e compreendido o meu processo de construção.

À professora Nathaly Almeida, pela conversa que me possibilitou aprofundar minha pesquisa no campo da Educação Especial.

À banca examinadora, que contribuiu significativamente para o meu trabalho.

E a todas e todos que me ajudaram, incentivaram e apoiaram a finalização desta etapa.

"É preciso uma percepção crítica para entendermos que falar de diversidade no currículo não é comemorar no mês de maio a libertação da escravatura com cartazes ou lembrar em uma apresentação o ano internacional da pessoa com deficiência. É, sim, estruturá-lo de forma que as diferenças raciais, culturais, familiares, de gênero, religiosas, de aptidões e habilidades possam ser entendidas e contempladas no cotidiano."
(MINETTO, 2008)

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender como os currículos dos cursos de Licenciatura em Química do Estado de Alagoas dialogam e se dialogam com as concepções e percepções da Educação Especial. Com cunho qualitativo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com análise documental a fim de sistematizar os dados obtidos a partir das análises dos Projetos Pedagógicos dos Curso. Foram revisados todos os normativos legais que orientam a modalidade no Brasil, assim como a história por trás do desenvolvimento das políticas públicas que asseguravam/asseguram às pessoas com deficiência. Construiu-se seis categorias para análise de dados: "Normativos orientadores dos currículos dos cursos de Licenciatura em Química das instituições públicas do estado de Alagoas", "Carga horária, semestres e núcleos por instituição", "Eixos/núcleos e suas cargas horárias", "Componentes que abordam conceitos importantes da Educação Especial de caráter não específico", "Componentes específicos referentes a Educação Especial/Educação Inclusiva" e "Tópicos dos componentes curriculares específicos", todos eles com a finalidade de sistematizar a organização curricular dos PPC's analisados. Ao fim, dialogando essencialmente com as perspectivas de Minetto (2008), Silva (2010), Guebert (2007), conclui-se que os currículos das instituições de ensino analisadas não oferecem a formação necessária para que o futuro professor de química possa atuar com alunos com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Normativos Legais. Currículo oficial.

ABSTRACT

This research seeks to understand how the curriculum of Licentiate Degree courses in Chemistry in the State of Alagoas dialogue and dialogue with the conceptions and perceptions of Special Education. With a qualitative approach, bibliographical research with documental analysis was used in order to systematize the data obtained from the analysis of the Pedagogical Projects of the Course. All legal regulations that guide the sport in Brazil were revised, as well as the history behind the development of public policies that ensured/assured people with disabilities. six categories were built for data analysis: "Guidelines for the curriculum of Licentiate Degree courses in Chemistry of public institutions in the state of Alagoas", "Curriculum, semesters and cores per institution", "Axes/nuclei and their workloads" , "Components that address important concepts of Special Education of a non-specific nature", "Specific components related to Special Education/Inclusive Education" and "Topics of specific curriculum components", all of them with the purpose of systematizing the curricular organization of the analyzed PPC's. At the end, essentially dialoguing with the perspectives of Minetto (2008), Silva (2010), Guebert (2007), it is concluded that the curricula of the analyzed educational institutions do not offer the necessary training for the future chemistry teacher to work with students with disabilities.

Keywords: Inclusion. Legal Regulations. Official curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos normativos legais correspondentes ao período entre 1920 e 1999……..…….....36

Quadro 2- Síntese dos normativos legais correspondentes ao período entre 2000 e 2021……..…….....43

Quadro 3- Categoria 1: normativos orientadores dos currículos dos cursos de Licenciatura em Química das instituições públicas do estado de Alagoas....……...57

Quadro 4- Categoria 2: carga horária, semestres e núcleos por instituição……...……..58

Quadro 5- Categoria 3: eixos/núcleos e suas cargas horárias……..……58

Quadro 6- Categoria 4: componentes que abordam conceitos importantes da Educação Especial de caráter não específico……...……...…..64

Quadro 7- Categoria 5: componentes específicos referentes a Educação Especial/Educação Inclusiva……..……..65

Quadro 8- Categoria 6: tópicos dos componentes curriculares específicos.…….....66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO…….....…12
2 O CURRÍCULO, A ORGANIZAÇÃO E FINALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL……..……...16
2.1 AS MODALIDADES…….....17
2.2 O ENSINO MÉDIO…….…….....18
2.3 CURRÍCULO…….……...….....19
2.3.1 A Base Nacional Comum Curricular……..…….....21
3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA……..……..…...23
3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL……..…….....24
3.1.1 O histórico de segregação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira até os anos de 1920……..……..….25
3.1.2 O início do desenvolvimento das políticas públicas para a garantia da educação para as pessoas com deficiência no Brasil……..……...26
3.1.2.1 Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961……..……...27
3.1.2.2 Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971……...……...28
3.1.2.3 Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989……...…....28
3.1.2.4 Política Nacional de Educação Especial (1993-1994).....30
3.1.2.5 Declaração de Salamanca (1994).....32
3.1.2.6 Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996……...…..33
3.1.2.7 Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (1999).....34
3.1.2.8 Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999……...…….....35
3.1.2.9 Portaria n° 1.679, de 02 de dezembro de 1999 …….....36
3.1.3 Os anos 2000 e as perspectivas para a Educação Especial……...….37
3.1.3.1 Parecer CNE/CEB n° 17/2001 …….38
3.1.3.2 Resolução CNE/CEB n° 2/2001 …….....38
3.1.3.3 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ……...39

3.1.3.4 Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007) ……...40
3.1.3.5 Resolução CNE/CEB n°4/2009…….41
3.1.3.6 Decreto n° 7.611/2009…….....….....41
3.1.3.7 Plano Nacional da Educação (2014-2024) ……...42
3.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO: DEFINIÇÃO, IMPORTÂNCIA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA…….44
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL……...…….45
4.1 LEI N° 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996……...…..…...46
4.2 RESOLUÇÃO CNE/CP N°1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002……...…….….47
4.3 RESOLUÇÃO N°2, DE 1 DE JULHO DE 2015…….....48
4.4 RESOLUÇÃO CNE/CP N°2 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019……...…..50
4.5 NORMATIVOS LEGAIS QUE ORIENTAM A CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO BRASIL……...…..51
4.5.1 Parecer CNE/CES n° 1……..52
5 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ALAGOAS……...…….53
5.1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NO ESTADO DE ALAGOAS……...……..…55
5.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA…….56
5.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO ESTADO DE ALAGOAS…….61
6 CONCLUSÃO……..68
REFERÊNCIAS……..73

1 INTRODUÇÃO

O caminho para se entender enquanto profissional da educação perpassa por diversos questionamentos, saberes e reflexões, sendo necessário, muitas vezes, analisar criticamente o processo formativo do futuro docente, a relação teórico-prática do curso, a matriz curricular e demais projetos existentes, questionando-se sempre se aquele projeto político-pedagógico de curso é suficiente para a atuação dele na rede pública e/ou privada de ensino básico.

Partindo de experiências vivenciadas no curso de Licenciatura em Química, foi possível ter contato com a Educação Especial através de trabalhos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[1] e na disciplina "Política e Organização da Educação Básica no Brasil", onde foi necessário realizar pesquisas e levantamentos sobre a modalidade e a sua efetivação no Instituto Federal de Alagoas e em uma escola de ensino fundamental, ambos localizados no município de Maceió. Assim, foi possível observar o quanto a Educação Especial ainda é marginalizada nas instituições e pouco discutida nos cursos de formação de professores.

A Educação Especial é compreendida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n° 9.394/96, em seu artigo 58, como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais."

Além disso, o parecer n° 2 de setembro de 2001 institui que:

> "por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar suplementar (...) os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar (...) em todas as etapas e modalidades da educação básica."

Portanto, institucionalizada enquanto uma modalidade de ensino, a Educação Especial deve ser ofertada, obrigatoriamente, em todas as escolas da rede pública de ensino, independente do nível escolar, sendo previsto, inclusive, que ela seja ofertada

[1] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política voltada para a formação inicial dos professores, com o objetivo de inserir os futuros docentes no cotidiano escolar e valorizar a relação teoria-prática. Criado pelo decreto nº 7.219/2010, o PIBID visa a valorização da carreira docente, com a concessão de bolsas, e o incentivo à permanência dos licenciandos nas redes públicas de educação (CAPES,2010).

dentro de outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Quilombola, Educação Profissional e Tecnológica. Deste modo, é essencial que todo o corpo que constitui o espaço escolar esteja preparado para que seja possível o acolhimento psicopedagógico dos estudantes portadores de deficiências, já que segundo Guebert:

> É grande a responsabilidade do ensino superior em relação ao sucesso do processo inclusivo pois resulta do trabalho dessa instituição a formação de profissionais qualificados e capacitados para realizar intervenções e avaliações eficazes, garantindo o melhor encaminhamento educacional às pessoas com necessidades especiais (pág. 89, 2007).

Logo, entendendo a importância e, por consequência, a obrigatoriedade da modalidade na rede pública de ensino básico, é inevitável refletir sobre a formação de professores, tendo em vista que serão esses os profissionais que atuarão diretamente, em sala de aula, com os alunos da Educação Especial, ressaltando a necessidade de levar essa discussão para os cursos de licenciaturas dos futuros professores que atuarão quase que exclusivamente no Ensino Médio, rompendo com o estereótipo de que somente os profissionais pedagogos precisam estudar e desenvolver pesquisas referentes a Educação Especial, já que eles atuam, principalmente, com a Educação Infantil e o Fundamental I, onde é encontrado a maior parte da clientela da modalidade.

E esse cenário é produto de décadas de marginalização das pessoas com deficiência na sociedade, e principalmente nas escolas, onde não se via a necessidade dessas pessoas estarem em uma sala de aula acompanhando as disciplinas e estudos. Somente a partir da década de 80’ o Brasil conseguiu avançar no âmbito de políticas públicas que garantem a humanização dos deficientes em todos os espaços sociais, principalmente no escolar. E apenas em 1989 foi regulamentada a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial de maneira gratuita nas redes públicas de ensino e em todos os níveis escolares, assim, pode-se observar que a modalidade tem uma história legal de apenas três décadas, o que revela a maneira marginalizada pela qual ela foi tratada ao longo de todo o contexto da educação no país.

Entretanto, é necessário compreender de maneira crítica e racional os currículos pelos quais os professores estão sendo formados, pois, infelizmente, estudos da década de 2010 nos mostram que esses currículos não atendiam às demandas inclusivas e diversificadas dos espaços escolares, pois, em sua grande maioria, só abordavam as

questões de inclusão, dificuldades de aprendizado e deficiências no final de sua organização curricular (MINETTO, 2008), promovendo um desconhecimento geral sobre o assunto e impedindo, consequentemente, que os professores em suas atuações não soubessem sequer como agir na presença de um aluno deficiente.

Assim, levando em consideração o histórico recente de políticas públicas para a Educação Especial, a necessidade social da modalidade e a importância que a formação de professores têm no processo de inclusão, foi levantada uma reflexão acerca desses fatores, ocasionando o problema central da pesquisa: os projetos pedagógicos[2] dos cursos de Licenciatura em Química das instituições de ensino superior de Alagoas apresentam estudos sobre Educação Especial na formação de professores em sua organização curricular?

A partir da problemática central, surgiram questionamentos problematizadores que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, tais como: 1. Será que os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Licenciatura em Química conseguem atender às demandas da Educação Especial em suas matrizes curriculares? 2. Será que essas matrizes possibilitam ao professor de química em formação uma perspectiva mais profunda acerca da importância da Educação Especial, já que o número de alunos deficientes nas redes estaduais só crescem? 3. Como as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Química do estado de Alagoas se alinham com os normativos legais da Educação Especial? 4. Existem referenciais teóricos nessas instituições que subsidiam os licenciandos referente à modalidade, ou se está previsto, ao menos, uma discussão inicial sobre?

Sendo assim, com este trabalho, objetiva-se, de maneira geral, investigar e inferir sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química do estado de Alagoas, buscando compreender se eles apresentam estudos ou, no mínimo, orientações referentes à Educação Especial na formação dos professores em suas organizações curriculares.

A fim de alcançar os objetivos traçados pela autora, a metodologia que consiste a pesquisa é exclusivamente de cunho qualitativo, por atender às características pontuadas

---

[2] SILVA (2003) diz que o "currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (p. 78)." Dessa forma, tendo em vista a pluralidade existente na concepção de currículo, cabe destacar que neste trabalho serão analisados os currículos oficiais das instituições.

por Bogdan e Biklen (1994) já que se trata de uma investigação que pretende analisar os currículos das Licenciaturas em Química, realizar comparações com as postulações existentes na legislação brasileira referentes à Educação Especial e pontuar problemas existentes.

Deste modo, para o levantamento dos documentos do presente trabalho, que permeiam entre Projetos Pedagógicos de Curso, leis, resoluções e declarações da federação brasileira, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com análise documental, metodologia essa que permite a categorização e ordenação dos dados, assim como maior aprofundamento teórico e organização dos materiais, características que são fundamentais para desenvolver a análise heurística e a exploração dos conteúdos. Ademais, a metodologia escolhida possibilita a reflexão acerca dos fatores externos e internos que influenciaram a produção desses materiais, fazendo com que o processo também seja levado em consideração e não apenas o resultado (BARDIN & LAURENCE, 2011).

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa se dará através da análise e categorização dos diversos documentos legais que fundamentam a Educação Especial no Brasil, assim como os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química das instituições de ensino superior públicas do estado de Alagoas, construindo reflexões e questionamentos acerca da provável necessidade da reestruturação desses currículos para que a educação gratuita e de qualidade, prevista na LDB 9394/96 também seja garantida aos alunos com deficiência nas aulas de química.

Assim, com a finalidade de desenvolver a narrativa com embasamento social e histórico necessários, a primeira seção versa acerca da organização, princípios e finalidades da Educação Básica, o que se faz de suma importância para a compreensão do nosso objeto de estudo, assim como as definições e características dos currículos. Em seguida, é abordado, de maneira específica, a modalidade da Educação Especial e o histórico que permeia a construção e garantia do direito ao acesso à educação no Brasil e no mundo das pessoas com deficiência.

Posteriormente, é analisado o histórico da formação de professores no Brasil, para então ser discutida, sob uma perspectiva problematizadora, a formação dos professores de Química do estado de Alagoas a partir de suas matrizes curriculares, para que seja alinhada

a relação "currículo das licenciaturas" *versus* os "normativos legais da educação especial", sendo esse o principal objetivo da presente pesquisa.

2 O CURRÍCULO, A ORGANIZAÇÃO E FINALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

Compreender e sistematizar os processos pelos quais a educação básica nacional está sustentada se faz de extrema necessidade para que possa ser compreendida a finalidade da formação dos professores, já que serão esses os profissionais responsáveis pela mediação direta do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De maneira geral, os princípios e objetivos da Educação Básica são regidos pela Lei n° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentam panoramas complexos e a organização da oferta das etapas de ensino de acordo com cada esfera pública, assegurando a garantia da oferta da educação gratuita e de qualidade para todos os brasileiros.

Assim, espera-se, enquanto principal objetivo da Educação Básica, o "pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania" (BRASIL, pág. 1, 1996), onde será necessário que os profissionais da educação trabalhem processos e práticas que permitam ao aluno a construção de características críticas, autônomas e éticas para que, além do exercício enquanto um cidadão consciente, também possua qualificação técnica-científica que o permita ingressar no mercado de trabalho.

Ademais, para que esses objetivos sejam alcançados, os princípios norteiam para a necessidade e obrigatoriedade da oferta da Educação Básica em três etapas: Educação Infantil (até os 5 anos de idade), Ensino Fundamental (5 à 14 anos), e o Ensino Médio (dos 14 aos 17 anos).

E essas etapas precisam ser ofertadas de maneira gratuita e de qualidade, perpassando também pela garantia da permanência das crianças, jovens e adultos no processo escolar. Portanto, a União, municípios e estados precisam entrar em consonância para essa asseguração em todos os níveis e fornecer condições para, além do acesso, a permanência na escola (BRASIL, 1996).

Logo, nesta seção, cabe a reflexão: é imprescindível que os currículos dos cursos das licenciaturas do Brasil estejam alinhadas com as metas, objetivos e diretrizes curriculares da educação básica, sendo necessário recorrer a constantes atualizações em suas estruturas, para que seja possível acompanhar as mudanças existentes na nossa sociedade.

2.1 AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo do princípio da característica heterogênea que as salas de aulas possuem, é necessário assegurar a educação pública para os variados grupos socioeconômicos, étnicos e sociais do nosso país. Assim, além das três etapas de ensino já mencionadas, a Educação Básica prevê a oferta de seis modalidades, que irão perpassar entre essas etapas, permitindo a garantia da educação para diferentes grupos.

A primeira modalidade é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), normatizada na LDB 9394/96, em seu art. 37, que tem por finalidade assegurar a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio às pessoas que não tiveram acesso ou não conseguiram dar continuidade.

Já a Educação Profissional, também presente na LDB 9394/96, garante o desenvolvimento tecnológico dos estudantes, visando a perspectiva da construção de habilidades que sejam úteis em sua carreira trabalhista.

E a Educação Especial[3] prevista no Capítulo V da LDB 9394/96, institui e assegura a educação para alunos portadores de deficiência, seja ela física, cognitiva ou psicológica.

Entretanto, como já mencionado, apesar de termos seis modalidades, apenas três aparecem e são previstas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Assim, as demais apenas são incluídas no sistema educacional brasileiro com as Diretrizes Curriculares Nacionais, homologada apenas em 2013.

As restantes, apresentam-se principalmente com o intuito de desenvolver e garantir a reafirmação cultural de cada região, onde a Educação do Campo busca o incentivo

[3] A referida modalidade será analisada de maneira específica na seção 3.

educacional para que o educando permaneça no interior, porém trabalhe em melhorias para o crescimento agropecuário característico dessas regiões.

A Educação Indígena e a Educação Quilombola, acima de tudo, indicam a resistência da tradição desses povos, assim, a partir da educação voltada ao resgate e valorização cultural, seria possível promover a reafirmação dessas identidades étnicas, permitindo pesquisar e conhecer as ciências dos povos indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013).

Portanto, a Educação Básica é organizada de forma a permitir que todos os brasileiros possam ter um conhecimento básico matemático, linguístico, científico e artístico para a sua cidadania a partir das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de possibilitar que, de acordo com cada especificidade pessoal, regional ou econômica, o aluno seja atendido nas unidades de ensino a partir das modalidades, sendo possível receber o suporte necessário para o seu processo de escolarização.

2.2 A ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Levando em consideração que o presente trabalho tem como foco discutir a formação dos professores de química, a etapa que será analisada é a do Ensino Médio, já que nela está incluída a área de Ciências da Natureza segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que abraça os conhecimentos de química, física e biologia,

Dando seguimento, o Ensino Médio se apresenta como a etapa final da Educação Básica, sendo compreendida por, no mínimo, três anos. Dentre outros fatores, a LDB 9394/96, em seu art. 35°, define que o estudante deverá possuir "compreensão de fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, pág. 12, 1996), para que seja possível a definição de um plano de carreira e a sua inserção no mercado de trabalho.

Em complemento às questões técnicas, de acordo com o art. 35° da LDB, nesta etapa, é fundamental que haja o aprimoramento do educando sob a perspectiva

humanizada, possibilitando a construção da "ética, autonomia intelectual e pensamento crítico" (1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) deixam claro que:

> o ensino médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, suas organizações sociais e seus processos produtivos (pág. 147)

Dessa forma, indo além dos fatores da formação para a qualificação profissional do aluno, é necessário que ele conclua a educação básica sob uma perspectiva construtiva em relação ao meio ambiente, compreendendo os processos naturais como sendo fundamentais para a existência da nossa espécie no planeta, desenvolvendo saberes que permeiam a necessidade da proteção dos biomas e de como podemos investir em processos de extrações não prejudiciais à fauna e flora.

À luz da homologação da Base Nacional Comum Curricular[4] e as suas orientações para o Ensino Médio em 2018, as concepções desta etapa foram complementadas sob a perspectiva das características heterogêneas das juventudes, as diversidade socioculturais e a necessidade de acolhimento diante desses fatores.

Portanto, ter a BNCC como normativo orientador da Educação Básica, significa construir os currículos a fim de garantir o protagonismo dos estudantes no seu processo formativo, assegurando, também, que eles desenvolvam os seus projetos de vida e definam as suas perspectivas de atuação enquanto cidadãos e trabalhadores na sociedade.

2.3 O CURRÍCULO

Enquanto principal documento de orientação da prática escolar, compreender as concepções de currículo podem nortear a complexidade existente na relação entre formação de professores e atuação pedagógica.

[4] A Base Nacional Comum Curricular será analisada de maneira mais profunda na seção 2.3.1.

Esmiuçar essas perspectivas de diálogo entre educação especial, formação de professores de química e ensino médio também perpassa pelas definições de currículo e a sua importância na construção da educação básica e construção das matrizes das licenciaturas.

Inicialmente, destaca-se a ausência de uma definição propriamente dita do que é "o currículo", já que ao longo dos anos não foi possível chegar a um consenso no campo educacional. Apesar disso, enquanto principal ideia, temos a organização sistemática do conhecimento escolar e das situações de aprendizagem a partir de questões sociológicas, políticas, históricas e epistemológicas que cercam a comunidade escolar e os indivíduos que estão no processo formativo (MOREIRA e SILVA 1994; LOPES e MACEDO 2018).

Porém, atribuir essa definição é reduzir de maneira simplista o que é o currículo e o seu impacto no desenvolvimento escolar. Sendo assim, é necessário discutir quais são as questões por trás da construção de um currículo e como elas interferem nas discussões dos pesquisadores deste campo.

Além disso, como é possível determinar quais conteúdos são importantes para que os alunos sejam formados enquanto cidadãos críticos e participativos? Quem define isso? Será que os conhecimentos e práticas desenvolvidas em determinada região, são significativos para os alunos inseridos em outros contextos sociais?

Dentre as correntes de diálogo que mais influenciaram/influenciam essas reflexões, destacam-se a linha crítica e a tradicional, a primeira sendo defendida por Michael Apple e a segunda desenvolvida por Bobbit, onde ambas possuem em seus discursos as questões relacionadas à cultura, já que o currículo, enquanto documento que organiza e orienta o percurso dos estudantes visando a sua formação para o convívio em sociedade, é um "artefato social e cultural" (MOREIRA e SILVA, pág. 7, 1994).

Moreira e Silva apresentam as características presentes na concepção crítica, onde:

> não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta (pág. 27, 1994).

Defendendo que a concepção de um documento que normalize e defina todos os passos que os alunos seguirão ao longo de sua formação não é aceitável diante da

diversidade sociocultural que vivemos. Dessa forma, entende-se o currículo enquanto uma ferramenta de dominação, que determina relações de poder.

Silva (2005), demonstra que as tendências tradicionais são voltadas para a indústria, onde as instituições de ensino precisam se comportar como empresas, onde o principal objetivo é o produto final que será comercializado. Dessa forma, a aprendizagem seria focada apenas no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para que os alunos atuassem enquanto mão de obra.

Assim, antes de tudo, o currículo será um documento que influenciará o perfil dos futuros cidadãos, suas ideologias, suas habilidades e seus conhecimentos técnicos-científicos sobre a natureza .

2.3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Com um caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, pág. 7, 2018), orientando, assim, a construção dos currículos das instituições de ensino.

A BNCC, idealizada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, também espera superar a fragmentação das políticas públicas educacionais, já que elas não atendem a todas as regiões e municípios do Brasil, e essa superação se dará através do desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica, competências específicas e habilidades.

Dialogando com essas perspectivas, a Base também pauta ações voltadas aos grupos minoritários, destacando os alunos com deficiência, onde

> de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BRASIL, pág. 15-16, 2018).

Além do foco em competências e habilidades, a BNCC também define a reorganização da oferta de disciplinas[5], que passará a ser por áreas de conhecimento, como: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias, e por fim Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018).

As competências gerais, configurando-se em dez (10), são compreendidas enquanto direitos de aprendizagem, por demonstrarem ações que os currículos precisam apresentar para que o aluno seja formado integralmente sob uma perspectiva humanística e profissional.

As competências específicas são as mobilizações dos conhecimentos ou temas norteadores, que agrupam conteúdos a serem trabalhados em cada área, lembrando que elas são distintas para cada área de conhecimento e nível escolar. Já as habilidades serão as aptidões, ações e aprendizagens construídas e desenvolvidas ao longo do percurso escolar dentro de cada área e competência específica.

Retornando à discussão sobre as concepções de currículo e levando em consideração que a Base passará a nortear a construção desse documento, é reforçado que "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (BRASIL, pág. 11, 2018), onde é dada autonomia às escolas.

Dessa forma, é possível que, teoricamente, as escolas possam construir seus currículos de forma a não anular as características sociais, culturais e políticas das regiões onde estão inseridas. Pensamento destacado pelo seguinte trecho:

> no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, pág. 14, 2018).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, apresenta orientações para a construção dos currículos da Educação Básica e, consequentemente, a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, que formam profissionais para trabalharem com esse público.

---

[5] As informações apresentadas são referentes a etapa do Ensino Médio, ponto focal das discussões desenvolvidas.

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisar a Educação Especial e suas características é um grande desafio por estarmos diante de uma modalidade da educação básica voltada para um grupo de pessoas que foi segregado da nossa sociedade mundial por décadas. Dessa forma, é necessário termos um panorama de como os direitos das pessoas com deficiência foram garantidos e quando a educação básica pública brasileira começou a dar os seus primeiros passos para a inclusão.

Em seu recorte histórico, Silva (2010) desenvolve uma narrativa que demonstra a desumanização das pessoas com deficiência desde a Antiguidade, onde crianças nascidas deficientes eram "fiscalizadas" pelo Estado e assassinadas, já que não apresentavam utilidade para aquele contexto social, marcado pela necessidade de recrutamento militar, trabalhos braçais e outras habilidades específicas.

Este cenário perdurou até a Idade Média, pois com a chegada do Cristianismo e a doutrina de que todos os humanos eram "seres feitos à imagem de Deus", fizeram com que os assassinatos fossem repudiados e a Igreja ficou incumbida a dar abrigo e alimentação a esse público, já que eram abandonados pelas famílias.

Apenas a partir do ano de 1700 que houve uma revolução no olhar para as pessoas com deficiência na perspectiva de que elas eram passíveis de serem educadas. Dessa forma, estudos e pesquisas começaram a ser desenvolvidas com o intuito de investigar a capacidade de aprendizado deste grupo.

Silva (2010) destaca alguns profissionais, dentre eles professores, filósofos e médicos, que foram essenciais para o acolhimento desse público, como John Locke (1632-1704) através de experiências sensoriais que buscavam relacionar a individualidade com o processo de aprendizagem; Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) com o seu trabalho sobre a linguagem de surdos e a reabilitação de um menino que possuía transtornos

mentais; Edouard Seguin (1812-1880) com pesquisas relacionadas às necessidades educacionais das crianças com deficiência, e, por fim, Maria Montessori (1870-1956), que desenvolveu um programa de auto aprendizagem para crianças com deficiência mental.

Entretanto, de acordo com Guebert, "os anos 1980 são considerados como a década dos tratados, época em que se originaram as primeiras declarações e tratados defendendo o processo inclusivo" (pág. 34, 2007).

Logo, é evidente o quão recente é a história da Educação Especial e inclusão das pessoas com deficiência no mundo, cenário este que é ainda mais grave quando o recorte é feito para o Brasil, que só passou a debater e criar políticas públicas sobre o tema a partir do século XIX e a modalidade só foi enquadrada na Educação Básica em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases n°4.024, o que demonstra a triste marca de apenas 221 anos de asseguração social parcial e apenas 60 anos de garantia legal da educação.

3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Considerando a necessidade de ser elucidado como se deu o desenvolvimento da institucionalização da modalidade da Educação Especial no Brasil, fez-se um recorte dos normativos legais, com o objetivo de haver uma maior organização e compreensão desse histórico.

O primeiro tópico irá discorrer sobre o período até os anos 1920, onde ainda era clara a segregação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, apesar de já haver um movimento mundial referente à humanização desse público e institutos no país voltados à educação e tratamento de suas especificidades.

Em seguida, o recorte será entre os anos de 1920 e 1999, já que se apresentam como as décadas mais importantes para a asseguração dos direitos essenciais para a educação e convívio social das pessoas com deficiência. Assim, o tópico é apresentado a partir dos normativos legais, seus objetivos e suas características.

Por fim, os anos 2000 em diante serão apresentados a partir de problematizações referentes a articulações dos normativos legais que orientam a Educação Especial na

educação básica, e se eles conseguem acompanhar as necessidades educacionais do público.

Dessa forma, será possível compreendermos, de fato, como as pessoas com deficiência, ao longo de suas histórias de lutas e conquistas, conseguiram garantir o seu direito à educação básica gratuita e de qualidade.

3.1.1 O histórico de segregação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira até os anos de 1920

Compreender a perspectiva histórica por trás da construção de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no campo educacional é essencial para construirmos saberes sólidos e necessários para a discussão final deste trabalho.

Assim, serão apresentados alguns marcos que impactaram o entendimento sobre a pessoa com deficiência na sociedade e a asseguração dos seus direitos enquanto cidadãos.

De maneira geral, como já mencionado em seções anteriores, só tivemos uma mobilização nacional para a construção de políticas públicas e debates eficientes acerca das pessoas com deficiência a partir dos anos de 1980, períodos anteriores a este se apresentam como ações pouco efetivas e segregadoras.

A educação como um todo não era tida como uma ação importante, já que a principal característica econômica do país era a agricultura, dessa forma não era necessário que a mão de obra fosse alfabetizada e as pessoas com deficiência não eram úteis para tal finalidade.

O marco revolucionário se deu com a onda liberalista que influenciou as ações regulamentadoras da educação a partir do século XVIII, como mostra Silva (2010):

> o liberalismo defendia principalmente a liberdade de todos os indivíduos e influenciou o início da educação das pessoas com deficiências no Brasil porque o movimento estava vinculado com a democratização dos direitos para todos os cidadãos" (pág. 21).

Dessa forma, a partir das discussões pautadas na democracia e liberdade individual, iniciou-se um campo de reflexão e a construção de instituições voltadas para o atendimento

às pessoas com deficiência, dentre elas o Instituto dos Meninos cegos em 1854, o Instituto de Surdos-Mudos em 1857, a Pestalozzi em 1926, voltada para o atendimentos às pessoas com deficiência mental.

Apesar de terem sido instituições importantes para o avanço da humanização das pessoas com deficiência à época, Silva (2010) evidencia que elas não apresentavam propostas e metodologias adequadas e inclusivas o suficiente para a asseguração do desenvolvimento das PCDs.

Portanto, o período anterior ao ano de 1920 é caracterizado por tentativas de criação de órgãos específicos voltados ao atendimento às famílias e pessoas com deficiência e o início do campo de reflexão.

3.1.2 O início do desenvolvimento das políticas públicas para a asseguração da educação das pessoas com deficiência no Brasil

A partir das pesquisas e levantamentos realizados, destacaram-se os normativos legais que orientassem para a organização da Educação Especial, atendimentos especializados às pessoas com deficiência nas redes de ensino e garantia de acesso nos espaços públicos e privados a partir dos anos de 1920 até os anos 2000, por se caracterizar como o período de avanço significativo nas políticas públicas voltadas ao referido público.

O levantamento foi realizado de maneira que todos os normativos legais, no período já citado, fossem analisados a partir da perspectiva de real impacto nas instituições de ensino, voltadas para a sua reorganização e reestruturação para que as pessoas com deficiência pudessem conviver e seguir com os seus estudos tendo as suas especificidades respeitadas.

Dessa forma, foram encontrados nove orientações ou marcos legais, dentre eles Leis, Declarações, Portarias, Decretos e Convenções, que compreendem o período de 1961 a 1999, evidenciando o período de 40 (quarenta) anos sem políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, apesar dos esforços mundiais para a erradicação de preconceitos e segregação por parte dos continentes e países.

A seguir, serão destacados trechos importantes de cada normativo que correspondam aos objetivos da pesquisa, assim como as orientações instituídas em ordem histórica crescente de publicação.

3.1.2.1 Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Apesar da maioria dos seus artigos terem sido revogados pela Lei n° 9.9394/96, analisar e compreender o início da organização da Educação Básica enquanto direito de todos os brasileiros é fundamental para o entendimento do processo pelo qual se deu a garantia da educação às pessoas com deficiência e a institucionalização da modalidade da Educação Especial no sistema de ensino do país.

A lei n° 4024/61 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**,** e em seu artigo 1°, é evidenciado as finalidades e deveres da educação básica, que são pautadas principalmente no ideal da liberdade humana, assim como na dignidade e na preservação dos aspectos culturais da comunidade. Já no artigo 2°, é estabelecida enquanto direito de todos e organizada na escola e nos lares.

A Educação Especial é mencionada, pela primeira vez, no artigo 9°, em sua alínea a, que compete as atribuições da Câmara da Educação Básica: "examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução" (BRASIL, 1961). Entretanto, a alínea só foi incluída após a reorganização estabelecida pela Lei nº 9.131, de 1995.

Em sua publicação original, a lei 4024/61, no Título X, versa sobre a "Educação dos Excepcionais", termo utilizado que fazia referência às pessoas com deficiência à época. O título compreende apenas dois artigos, ambos revogados pela lei n° 9.131/95, sendo eles:

> Art. 90. Em cooperação com outros orgãos ou não, incucbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistências social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos" (BRASIL, 1961);
>
> Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendem ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade" (BRASIL, 1961).

Assim, após os textos destacados, não são encontradas demais referências que versem a respeito da organização e garantia da permanência dos alunos deficientes nas instituições de educação básica.

3.1.2.2 Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971

Em sua publicação original, a Lei 5692/71 trata, essencialmente, da organização e finalidades dos 1° e 2° graus, antigos Ensino Fundamental e Médio. Enquanto finalidade das etapas, temos o desenvolvimento do educando para a sua atuação enquanto cidadão e a qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

Entretanto, apesar de ser instituída como principal referência para a organização das principais etapas de ensino na década, a lei n° 5.692/71 fala muito pouco sobre os educandos com deficiência, já que apenas em seu artigo 9° existe alguma menção, como vemos a seguir:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Assim, apesar das orientações instituídas até a publicação deste normativo, ele não deixa claro como a oferta da educação para as pessoas com deficiência seria realizada e tampouco como o Estado garantiria esse desenvolvimento.

3.1.2.3 Lei n° 7.853 de 24 de outubro de 1989

A partir das discussões e mobilizações mundiais para a asseguração dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade, tivemos o primeiro grande marco para esse público, no âmbito da organização social brasileira, para que esse público tivesse seus direitos garantidos, inclusive os educacionais.

A lei 7853/89 institui, principalmente sobre a integração social das pessoas com deficiência na sociedade, desde o "pleno exercício dos direitos individuais e sociais" até a sua efetiva integração social (BRASIL, 1989).

Em seu artigo 2°, são citadas algumas medidas necessárias que o Poder Público precisa adotar para a efetivação dos direitos prioritários das pessoas com deficiências em seus variados órgãos. A seguir, serão destacadas as alíneas correspondentes ao órgão da Educação, presentes no parágrafo único do referido artigo:

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1o e 2o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
>
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
>
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
>
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Logo, evidencia-se o início, de fato, de políticas públicas voltadas à asseguração e permanência dos alunos com deficiências nas redes públicas de ensino, a partir da obrigatoriedade da oferta gratuita da Educação Especial em escolas regulares e especiais.

Avançando na pauta de eliminação da segregação desses alunos nas redes de ensino, a lei n° 7853/89 apresenta um artigo completo, contendo 6 (seis) incisos bem detallhados, prevendo crime punível a discriminação em todas as instâncias sociais das pessoas deficienntes, principalmente da escolar. Entretanto, esse artigo só foi incluído a partir da lei n° 13146/15, assim, ele não será considerado nessa seção por ter sido institucionalizado após os anos 2000.

Por fim, o art. 15 diz:

> Para atendimento e fiel cumprimento do que dispõe esta Lei, será reestruturada a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, e serão instituídos, no Ministério do Trabalho, no Ministério da Saúde e no Ministério da Previdência e Assistência Social, órgão encarregados da coordenação setorial dos assuntos concernentes às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1989).

Portanto, a lei 7853/89 se apresenta como um dos principais suportes para o desenvolvimento das políticas públicas e organização federativa de assuntos relacionados às pessoas com deficiência, ressaltando, principalmente, a necessidade da instauração de

uma secretaria específica para que essas pautas sejam tratadas com maior aprofundamento teórico e social.

3.1.2.4 Política Nacional de Educação Especial (1993-1994)

O quarto documento a ser discutido, versa sobre os objetivos gerais e específicos que norteiam a asseguração da educação básica às pessoas com deficiência. O normativo foi desenvolvido e instituído a partir das discussões entre a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), órgãos governamentais e não governamentais.

A fim de justificar a mobilização das discussões para a elaboração do normativo, é dito que "o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas e alguns segmentos da comunidade permanecem à margem discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos" (BRASIL, pág. 9, 1993), portanto, necessário essa estruturação e segmentos.

O capítulo I da política apresenta a revisão conceitual, debatida nacionalmente, acerca dos termos que regem a modalidade da Educação Especial, sendo eles: Alunado da Educação Especial, Crianças de Alto Risco, Educação Especial, Estimulação Essencial, Incapacidade, Integração, Integração Escolar, Normalização, Pessoa Portadora de Deficiência, Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, Potencialidade e Reabilitação.

É importante destacar que o termo "Alunado da Educação Especial" diz respeito aos alunos com deficiência, e de acordo com o recorte feito à época, são considerados os alunos que apresentam: altas habilidades, condutas típicas[6], deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla e deficiência visual (BRASIL, 1993).

[6] "Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado." (BRASIL, pág.14, 1993)

Dessa forma, a Educação Especial será a modalidade que trabalhará diretamente com esse público e fornecerá condições para o pleno desenvolvimentos dessas pessoas, independente das suas condições e especificidades.

Referente a organização dos sistemas de ensino, são caracterizadas as modalidades de atendimento educacional, destacando-se quatro, por se apresentarem essenciais para a compreensão do histórico de desenvolvimento da Educação Especial, sendo elas:

- Classe comum, "ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais" (BRASIL, pág. 19, 1993);
- Classe especial, salas de aulas voltadas para o desenvolvimento do aluno sob orientação de um professor especializado e com didáticas e práticas pedagógicas específicas;
- Escola Especial, "instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas" (BRASIL, pág. 20, 1993)
- Sala de recursos, "local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum." (BRASIL, pág. 21, 1993).

A partir dos trechos destacados, observa-se a nova reestruturação da Educação Especial e como ela passou a se organizar pautada nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, compreendendo a necessidade de políticas específicas para essa garantia.

Posteriormente, os capítulos da política nacional de educação especial versa, principalmente, sobre as dificuldades da democratização do acesso e permanência das pessoas portadoras[7] de deficiências, como, por exemplo:

> Despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação; Falta de consenso sobre a melhor forma de operacionalizar o processo de integração escolar dos portadores de deficiências e de condutas típicas de magistério, a niveis de 2° e 3° Graus (BRASIL, pág. 32, 1993).

[7] "Pessoas portadoras de deficiências" era o termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência.

Em síntese, a partir do normativo, objetiva-se a "fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências [...] criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania" (BRASIL, pág. 45, 1993).

Dessa forma, foram estabelecidos objetivos e metas para essa asseguração, que perpassam desde uma educação pautada no desenvolvimento pleno do aluno enquanto cidadão, ser humano e pessoa independente, até articulações que promovessem estágios dos professores em formação no magistério para sua atuação na modalidade da educação especial (BRASIL, 1993), caracterizando-se como uma das políticas que mais oportunizaram e evidenciaram as reais necessidades do grupo.

3.1.2.5 Declaração de Salamanca (1994)

Um dos movimentos mais importantes para a discussão dos direitos das pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca, que mobilizou mais de 80 países e 25 organizações internacionais, incluindo o Brasil, para o estabelecimento de metas e políticas públicas pautadas na democratização do ensino e eliminação da segregação desse grupo tão marginalizado nas sociedades ao longo das décadas.

As dezessete páginas da declaração versam acerca de possíveis ações que os países poderiam tomar e desenvolver para que as pessoas com deficiência tivessem garantidos os seus direitos constitucionais; além de pautar principalmente na importância de financiamentos para o desenvolvimento de pesquisas a respeito da modalidade e possíveis articulações na sociedade.

A declaração defende a inclusão dos alunos deficientes das escolas regulares, dessa forma, as escolas especiais atuariam apenas como centros de suporte para os espaços regulares, prestando serviços e recursos para os professores. Logo, surge um novo termo essencial: escola inclusiva, como é destacado a seguir:

> escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

As escolas inclusivas seriam espaços em que todos os alunos, com deficiência ou não, aprenderiam juntas, promovendo um conjunto de situações pautadas no cooperativismo e distanciamento de ações segregadoras e excludentes, antes muito comuns nas redes de ensino mundiais, onde os alunos eram separados de acordo com as suas características físicas, socioeconômicas e intelectuais.

A Declaração de Salamanca, foi uma conferência mundial realizada na Espanha, com o objetivo de discutir e orientar medidas possíveis de serem adotadas pelos países, a fim de viabilizar a implementação de políticas públicas inclusivas, dando voz às pessoas com deficiência e permitindo que elas expressassem as suas necessidades educacionais.

No mais, a declaração perpassou por discussões pautadas na garantia e acesso à educação, sob a perspectiva de inclusão e reconhecimento de que era necessário levantar argumentos e estruturar as políticas públicas para as pessoas com deficiência. Dessa forma, abriu-se uma porta no Brasil para que os educadores e pesquisadores iniciaram esse campo de reflexão.

3.1.2.6 Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, apresenta-se como o marco regulatório da organização e oferta da educação básica mais relevante para a compreensão de todos os normativos legais que vieram posteriormente.

Dadas as finalidades e princípios da Educação Básica e do Ensino Médio[8], o presente tópico abordará sobre as regulamentações pautadas especificamente na organização e oferta da Educação Especial, assim como as suas orientações e princípios específicos.

A Educação Especial, já instituída enquanto modalidade da educação, é desenvolvida no capítulo V, apresentando 3 artigos que versam acerca dos objetivos, público e serviços específicos oferecidos.

[8] Conteúdo abordado na seção 2.

Dessa forma, o art. 58. define que ela deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), deixando claro que a modalidade atende os alunos com deficiência.

O art. 59. trata exclusivamente dos serviços essenciais para a asseguração do desenvolvimento escolar dos alunos atendidos pela modalidade, destacando-se dois parágrafos, sendo eles:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996);
>
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Logo, já é clara a nova perspectiva no que se refere às novas perspectivas da Educação Especial, agora sendo pautadas principalmente no desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, perspectivas essas essenciais para a garantia e ampliação das políticas públicas que atendam às diversas necessidades existentes.

3.1.2.7 Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (1999)

A convenção, realizada em junho de 1999, teve como principal foco a orientação para a construção de metas pautadas na eliminação da discriminação contra pessoas com deficiências em todos as organizaçãoes sociais.

No tocante à Educação, tratada como área prioritária pela convenção, pode-se destacar o comprometimento para a “prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência” (ONU, pág. 2, 1999).

Trecho reforçado pela alínea “a” do artigo III, que versa sobre as ações legais possíveis para que a discriminação seja erradicada:

> medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o

> esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (ONU, pág. 2, 1999).

Portanto, essas orientações presentes na Convenção Intramericana orientaram, essencialmente, para que os países presentes pudessem desenvolver política públicas que rearfirmassem o comprometimentos dos governos para a eliminação de discriminação contras as pessoas com deficiência e assegurassem medidas sociais voltadas para a formação completa e humanizada dessas pessoas.

3.1.2.8 Decreto n° 3.298 de 20 de dezembro de 1999

Dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o decreto n° 3.298/99 regulamenta um conjunto de orientações voltadas para o "o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência" (BRASIL, 1999), incluindo o da educação:

> Art. 2° Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura [...] (BRASIL, 1999).

Especificando para as orientações pertinentes aos objetivos deste trabalho, destacaram-se dois incisos presentes no art. 24, voltado para orientações na área educacional, sendo eles:

> Art. 24. II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (BRASIL, 1999);
> Art. 24. IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999).

Assim, o decreto reforça novamente a necessidade da Educação Especial ser ofertada em todos os níveis de ensino, sendo eles Infantil, Fundamental e Médio, e estar inserida em outras modalidades também, possibilitando aos alunos com deficiência um leque de oportunidades formativas de acordo com as suas especificidades e objetivos profissionais e sociais.

3.1.2.9 Portaria n° 1.679 de 02 de dezembro de 1999

Finalizando a década de 1990, a portaria n° 1679/99 dispõe acerca da acessibilidade das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Assim, para que as IES obtivessem o credenciamento para a oferta de cursos de graduação, precisam, obrigatoriamente, organizar os seus espaços para que o aluno pudesse ter a sua mobilidade e acesso aos equipamentos de forma segura.

Para que as pessoas com deficiência tivessem acesso ao ensino superior foram estabelecidos alguns pré-requisitos estruturais que as IES deveriam seguir, dentre eles podem ser destacadas a construção de rampas com corrimão, barras de apoio nos banheiros, pisos táteis em todas as áreas comuns, assim como a aquisição de materiais e tecnologias específicas para que o deficiente auditivo e visual pudesse desenvolver suas atividades acadêmicas (BRASIL, 1999).

Dessa forma, o governo brasileiro reafirmou o seu compromisso com a educação das pessoas com deficiência, assegurando, além da educação básica, condições para que o ensino superior também seja ofertado para este público.

Por fim, foi elaborado um quadro contendo as principais informações de cada normativo legal apresentado nesta seção, com o objetivo de sintetizar as características de cada documento, assim como a sua importância para a construção dos currículos dos cursos de formação de professores, justificando o seu destaque nesta etapa do trabalho.

Quadro 1- Síntese dos normativos legais correspondentes ao período entre 1920 e 1999.

Título/O que institui	**Tipo de normativo**	**Número/Ano de publicação**	**Relevância para a formação de professores**
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei	4.024/61	Por apresentar as finalidades e deveres da Educação Nacional, este normativo possibilitou a construção dos currículos das licenciaturas sob a perspectiva de um planejamento nacional.
Diretrizes e Bases para o ensino dos 1° e 2°	Lei	5.692/71	A referida lei modificou a organização do ensino básico no país. Dessa forma, diante

graus			das mudanças e contexto político à época, delineou-se novas características necessárias para que os professores desenvolvessem em sala de aula.
Apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.	Lei	7.853/89	Com a finalidade de assegurar os direitos individuais das pessoas com deficiência, o normativo integrou a modalidade da Educação Especial na Educação Básica, assim como orientou um subsídio voltado à permanência desses alunos nas redes de ensino.
Política Nacional de Educação Especial	Política Nacional	1994	Estabelecendo objetivos gerais e específicos para a educação especial enquanto modalidade, a política definiu termos, conceitos e público alvo.
Declaração de Salamanca	Tratado Internacional	1994	Principal documento enquanto tratado internacional, a Declaração de Salamanca propôs uma educação especial pautada em processos inclusivos, onde os alunos com deficiência não seriam excluídos das classes comuns.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional	Lei	9.394/96	A LDB apresenta as concepções de cada modalidade, incluindo a Educação Especial, instruindo os objetivos e princípios. Além disso, orienta a formação de professores voltada para a atuação com esse público.
Convenção Intramericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência	Tratado Internacional	1999	Impactou no olhar das políticas públicas voltadas para a asseguração dos direitos das pessoas com deficiência.
Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência	Decreto	3.298/99	Estabelecendo a necessidade da construção de uma escola inclusiva, o decreto também versa sobre a oferta gratuita e de qualidade da modalidade na Educação Básica.
Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência	Portaria	1.679/99	Orientando o desenvolvimento de espaços acessíveis nas redes de ensino superior, a portaria torna esse um pré-requisito para a certificação das IES no ministério.

Fonte: Autora, 2021.

3.1.3 Os anos 2000 e as perspectivas para a Educação Especial

Faz-se necessário ressaltar que, em sua grande maioria, os normativos legais a partir dos anos 2000 apresentam trechos e recortes dos documentos anteriores a eles. Portanto, esta sub-seção destaca apenas as orientações novas e a continuidade dos objetivos quanto à oferta e garantia da educação para as pessoas com deficiência.

3.1.3.1 Parecer CNE/CEB n° 17/2001

O parecer delibera o conjunto de orientações que regulam a modalidade, apresentando-se enquanto o normativo legal das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pautadas no ideativo de que as estratégias e organizações pedagógicas apresentem propostas de emancipação social e não de medidas compensatórias pelo histórico segregativo do público (BRASIL, 2001).

Enquanto princípio da modalidade, tem-se a "preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania" (BRASIL, p. 10, 2001), relacionando com a política de inclusão escolar, que tem como principal orientação a inserção dos alunos com deficiência nas turmas regulares, quebrando a cultura de exclusão que permitia a segregação desses estudantes.

3.1.3.2 Resolução CNE/CEB n°2 de 11 de setembro de 2001

Após a institucionalização do parecer 17/2001, a resolução n°2/2001 apresenta uma espécie de resumo referente ao normativo anterior, também dialogando sobre os direitos dos alunos e deveres dos órgãos educacionais.

Cabe destacar a nova nomenclatura utilizada em referência aos alunos com deficiência: educandos com necessidades educacionais especiais, que são categorizados em grupos que apresentam dificuldades de aprendizagem, dificuldades em comunicação, dificuldades com a sinalização convencional e altas habilidades (BRASIL, 2001).

Referente a organização do ambiente escolar, o art. 7° institui que "o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns

do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (BRASIL, 2001), como já apresentado no parecer 17/2001.

Entretanto, existe um adendo no art. 10, deixando claro que:

> Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001).

Logo, foi institucionalizado que os alunos com deficiência não fossem segregados das salas de aula ditas "comuns", salvo exceção em que houvesse a necessidade de algum acompanhamento específico que seria feito, preferencialmente, no contraturno desse aluno, a fim de não comprometer o desenvolvimento escolar e suas especificidades.

3.1.3.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

O normativo apresenta discussões pautadas na necessidade de articular as propostas e dimensões pedagógicas pautadas no conceito de inclusão escolar, que tem como objetivo inserir os alunos com deficiência nas salas regulares e levantar discussões inclusivas em toda a comunidade escolar.

A fim de estimular a reflexão, o normativo apresenta um diagnóstico da Educação Especial, realizado pelo Censo Escolar, que apresenta o crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas redes públicas, mostrando a urgência de se discutir políticas públicas eficientes para esses alunos.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, orienta a organização inclusiva de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento de todos os estudantes matriculados nas instituições de ensino.

Dentre as ações, destaca-se a transversalidade da modalidade da educação especial, que perpassam por todos os níveis da educação básica até o nível superior, a importância da

formação de profissionais especializados na modalidade, além de professores formados com a perspectiva inclusiva, a acessibilidade adequada nos ambientes públicos e por fim a necessidade da participação da comunidade em geral na formação dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

3.1.3.4 Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007)

A partir das orientações anteriores pautadas essencialmente nos Direitos humanos, tendo como objetivos a garantia de condições básicas à sobrevivência, ao acesso à educação, lazer, saúde… A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada em dezembro de 2006, teve o Brasil como um país de destaque no desenvolvimento de políticas públicas para as PCDs.

Consolidando as discussões, os Estados parte instituíram 47 artigos voltados para a condução de políticas públicas para que, de fato, as pessoas com deficiência tivessem seus direitos garantidos, independente de suas especificidades e necessidades.

Dessa forma, destaca-se o artigo 24, que versa acerca das medidas possíveis para que a Educação seja garantida aos alunos com deficiência, de forma a coibir os atos discriminatórios na comunidade escolar e desenvolvendo a igualdade de oportunidades a partir de uma perspectiva inclusiva:

> "Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]" (ONU, pág.28, 2007).

Os demais incisos reforçam a necessidade de desenvolver a criança, adolescente e adulto com deficiência, de forma a garantir o desenvolvimento técnico, assim como competências e habilidades que permitam o acesso desse aluno no mercado de trabalho, além de assegurar o respeito às suas especificidades e limitações, sejam cognitivas ou físicas.

3.1.3.5 Resolução CNE/CEB n° 4 2009

A presente resolução institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na Educação Básica, compreendendo a Educação Especial enquanto uma modalidade de ensino que perpassa entre todos os níveis e demais modalidades.

O normativo traz a necessidade de compreendermos a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ofertado nas Salas de Recursos, espaços nas escolas voltadas para que o aluno com deficiência tenha um profissional especializado para o desenvolvimento de aptidões, que muitas vezes os professores das salas regulares não conseguem. O art. 2° deixa claro que:

> "O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009).

Assim, o AEE será desenvolvido no horário contrário às aulas do currículo comum do aluno, tendo preferência a sala de recurso da própria escola na qual o aluno esteja matriculado, caso não haja, ele será encaminhado para outra instituição. Logo, o aluno com deficiência terá, além da garantia da construção de saberes e práticas que o aperfeiçoarão para atuar enquanto cidadão, também terá atendimento específico voltado para a melhoria de sua condição.

3.1.3.6 Decreto n° 7.611/2011

Dispondo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências referentes ao desenvolvimento da modalidade, o normativo apresenta algumas orientações para que o AEE seja implantado nas escolas, como mostra o Art. 2°:

> "o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas

> público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas" (BRASIL, 2011).

Destaca-se, também, o inciso 4 do art. 5°:

> "a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo" (BRASIL, 2011).

Dessa forma, indo além das questões organizacionais que as escolas precisam adotar, o decreto dá ênfase a importância que os materiais didáticos específicos possuem na garantia do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, logo, é necessário que a federação, os estados e municípios também assegurem esse tipo de suporte.

3.1.3.7 PNE (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), normativo que apresenta metas voltadas para a melhoria da educação e que tem o ano de 2024 como data limite para o cumprimento desses objetivos, apresenta, em sua 4° meta, ações voltadas para as pessoas com deficiência.

Dispondo acerca da necessidade de existir um atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência ou altas habilidades, a meta 4 do PNE prevê a universalização da oferta da modalidade nas redes da educação básica, assegura a construção de salas de recurso e o desenvolvimento de serviços especializados (BRASIL, 2014).

Portanto, com o objetivo de promover a permanência do aluno na rede de ensino, possibilitando o seu pleno desenvolvimento de acordo com a sua especificidade, conclui-se que a meta 4 também prevê a construção de escolas inclusivas.

Assim, da mesma forma que foi construído na seção anterior, a seguir é apresentado um quadro contendo as características de cada documento analisado nesta etapa e a sua

importância para a formação de professores, a fim de justificar a sua presença nessa discussão.

Quadro 2- Síntese dos normativos legais correspondentes ao período entre 2000 e 2021.

Título/O que institui	**Tipo de normativo**	**Número/Ano de publicação**	**Relevância para a formação de professores**
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Parecer	17/2001	Regulamentam a modalidade da Educação Especial, possibilitando a compreensão das estratégias pedagógicas e ações possíveis para o desenvolvimento do aluno com deficiência na rede de ensino.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Resolução	2/2001	Reforça que os alunos com deficiência tenham o seu desenvolvimento educacional nas salas regulares de ensino.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva .	Política Nacional	2008	Apresenta propostas pedagógicas no ideativo da inclusão escolar e a transversalidade da Educação Especial em todas as modalidades e etapas de ensino.
Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência	Tratado Internacional	2007	Reforça a necessidade da garantia da educação às pessoas com deficiência, visando a sua atuação social e no mercado de trabalho.
Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na Educação Básica	Resolução	4/2009	Orienta o Atendimento Educacional Especializado nas redes de ensino, possibilitando ao professor das disciplinas comuns perpassar por conhecimentos diversos.
Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado	Decreto	7.611/2011	Orienta sobre a implementação do AEE, destacando a necessidade dessa ação ser integrada.
Plano Nacional da Educação	Política Nacional	2014-2024	Apresentando metas, orienta o desenvolvimento de ações para a melhoria da educação básica, que vão desde a construção de políticas públicas, reestruturação de currículos da formação de professores até a organização estrutural das escolas.

Fonte: Autora, 2021.

3.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO: DEFINIÇÃO, IMPORTÂNCIA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir dos normativos legais levantados que orientam a modalidade e implementação da Educação Especial no Brasil, destacou-se o desenvolvimento do conceito de inclusão nas instituições de educação básica, fator que se mostra importante para a construção de políticas públicas específicas que garantam a permanência do aluno com deficiência na escola.

Inferindo acerca das ações voltadas aos alunos com deficiência ao longo das últimas décadas, observou-se a evolução conceitual do que era e do que é compreendido como Educação Especial enquanto um processo de inclusão escolar.

Assim, de uma organização educacional pautada na integração do aluno com deficiência até uma organização voltada à inclusão, houveram reflexões e pontos importantes a serem levantados. Inicialmente evidenciaremos a semântica dos dois termos a partir das definições disponibilizadas pela *Oxford Languages and Google* (2021), onde:

- Integralizar: tornar(-se) inteiro, integral; integrar(-se), inteirar(-se), completar(-se);
- Incluir:encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se).

A partir do próprio significado dos verbos, podemos concluir que integrar o aluno deficiente na sala de aula e comunidade escolar, já parte do pressuposto de que falta algo nele e é necessário que ele se adapte e desenvolva determinadas características do grupo no qual ele está inserido. Em contrapartida, incluir significa inserir o aluno no meio, pressupondo que o meio se adapta e cresce em conjunto com ele.

Portanto, adotou-se o conceito de inclusão escolar para determinar o ideal no qual as políticas públicas e o planejamento deveriam construir seus pilares.

A inclusão escolar é compreendida como um processo essencialmente democrático, voltado para a análise e asseguração da educação para todo e qualquer aluno, independente de suas características físicas, psicológicas, sociais e econômicas. Dessa forma, levando em consideração que cada aluno é único e possui necessidades educacionais específicas, a comunidade escolar seria responsável por garantir o seu pleno desenvolvimento na instituição de ensino (SILVA, 2010).

Entretanto, Minetto pondera que a inclusão perpassa por um paradigma referente a cultura escolar predominante nas instituições do país:

> consideramos a inclusão como um paradigma possível. Porém, sua implantação esbarra a todo momento em práticas que privilegiam a homogeneidade. Quem difere desse conjunto homogêneo fatalmente cairá em exclusão educacional (pág. 35, 2008).

Portanto, ações inclusivas necessitam de uma reestruturação curricular e cultural, assumindo o ideário de que é comum as salas serem heterogêneas, além de conceber as diferenças como um fator positivo na construção das práticas pedagógicas.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No limiar do desenvolvimento desta pesquisa, destacou-se a necessidade de compreendermos como o processo de construção dos currículos dos professores é dado, a fim de analisarmos os currículos específicos das licenciaturas em química do estado de Alagoas. Assim, o processo inclui o entendimento acerca dos normativos legais que orientam, a nível nacional, esses cursos de formação inicial.

Minetto afirma que “durante décadas, a formação dos professores para a educação especial foi feita à parte da formação do professor de forma geral” (pág. 44, 2008), deixando claro que, em suma, esses profissionais precisavam buscar em cursos de formação continuada capacitações que os permitissem atuar em turmas que possuíam alunos com deficiência.

Dessa forma, cabe o questionamento: apesar de todas as leis que asseguram a educação básica de qualidade e inclusiva aos alunos com deficiência, por que os currículos de formação de professores não puderam estruturar essas discussões e orientações para que os profissionais, ao concluírem sua formação inicial, pudessem atuar de forma a garantir, em conjunto com a comunidade escolar, a construção do processo de ensino e aprendizagem inclusivo?

Dialogando com esse questionamento, Marques pontua que

> a figura do professor, no tocante a sua participação e o envolvimento no contexto de mudanças na educação, é fundamental para que as inovações se efetivem, uma vez que o fato do professor ser considerado o principal agente de formação do indivíduo implica na inseparabilidade entre a qualificação e as competências que os professores necessitam ter [...] (pág. 27, 2010).

Portanto, as instituições de ensino superior precisam ser responsabilizadas no que diz respeito a atuação dos professores em sala de aula, já que elas constroem esses currículos a partir dos normativos legais vigentes, pois a qualidade da formação inicial reflete diretamente na asseguração dos direitos educacionais dos alunos com deficiência.

Assim, com o objetivo de destacar inicialmente os normativos legais que orientam a construção dos currículos dos cursos de licenciatura no país, esta seção versa acerca das características presentes em cada documento e como elas dialogam (e se dialogam) com a modalidade da Educação Especial em sua perspectiva inclusiva nas redes de ensino, preferencialmente nos anos finais da Educação Básica.

Ao contrário da seção sobre o Educação Especial, que buscou realizar um recorte histórico a partir dos normativos legais desde 1920, esta seção apresentará os normativos que orientam a construção dos cursos de licenciatura a partir da institucionalização da LDB 9394/96 .

4.1 LEI N° 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o principal normativo referente à organização estrutural e curricular dos níveis e modalidades da educação, perpassando também pela organização dos cursos superiores e os de licenciatura.

Dessa forma, será destacado alguns artigos que dialogam com a proposta da seção: analisar as orientações referentes à estruturação dos currículos das licenciaturas para a atuação dos professores na Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Assim, vale ressaltar que o normativo sofreu alteração ao longo dos anos, principalmente com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular, dessa forma já estamos trabalhando com o texto atualizado.

Em seu Título VI é discutido sobre os profissionais da educação, desde as áreas administrativas até as pedagógicas. Destaca-se o artigo 62, onde é delimitada qual formação os professores da educação básica precisam possuir:

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O inciso 8° do mesmo artigo destaca a necessidade dos cursos de licenciatura estarem alinhadas à proposta da Base Nacional Comum Curricular, ponto crucial nas discussões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e a reestruturação da Educação Básica enquanto principal período de formação cidadã.

No mais, a LDB 9.394/96, em seus capítulos voltados para a organização dos cursos de formação de professores, não aborda como essas discussões seriam realizadas ou se existe algum tipo de obrigatoriedade pautada nas discussões inclusivas.

4.2 RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

Instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica dos cursos de licenciaturas, a resolução apresenta princípios e fundamentos para a organização estrutural e curricular desses cursos de graduação.

Dentre as orientações iniciais, a resolução apresenta a necessidade do ensino ser pautado no processo de aprendizagem dos alunos, assim como no acolhimento da diversidade existente na comunidade escolar (BRASIL, 2002), assim os cursos precisam ser estruturados de forma a atender essas demandas.

Destaca-se também o artigo 6°, que versa a respeito da construção dos projetos políticos pedagógicos e as principais características a serem desenvolvidas pelos graduandos: além do diálogo democrático, o professor também precisa ser formado a fim de compreender o papel social da escola enquanto transformada e formadora de cidadãos críticos (BRASIL, 2002). Portanto, essas competências profissionais precisam ser aplicadas a todo e qualquer aluno, já que a educação brasileira é construída à luz da igualdade.

O inciso 3 do artigo 6° define os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessas competências nos cursos de formação inicial, destacando-se os:

> II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação. (BRASIL, pág. 3, 2002).

Dessa forma, é garantida, ao menos, a discussão das questões inclusivas da Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. No mais, o restante da resolução discute a organização e oferta desses cursos, assim como as iniciativas, propostas de intervenção e atuação na comunidade a partir dos projetos das instituições de ensino.

4.3 RESOLUÇÃO n° 2, DE 1 DE JULHO DE 2015

Definindo as orientações e diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciaturas e de formação continuada na área docente, a resolução alinha a formação de professores com a formação dos alunos da educação básica, ressaltando a necessidade de haver essa construção dialogada entre a teoria e a prática.

A partir dessa construção dialogada, o normativo delibera o tipo de exercício que os profissionais desenvolverão no que diz respeito aos seus níveis de atuação na Educação

Básica, sendo eles a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, assim como as modalidades que perpassam por essas etapas, tendo como destaque a Educação Especial, salientando, também, a característica integradora e interdisciplinar que ocorre no desenvolvimento dessas práticas.

Enquanto princípios da formação inicial dos professores para a Educação Básica, no art. 3°,, destacam-se:

> I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (BRASIL, pág. 4, 2015).

Dessa forma, é compromisso da instituição de ensino superior garantir a formação integral do professor enquanto profissional que atuará em campos heterogêneos e de realidades distintas, pautando novamente a questão da articulação entre o ensino superior e a educação básica, deixando claro que é necessário aproximar essas realidades e características.

No parágrafo 6°, o inciso V entende como elemento fundamental nos projetos de cursos a "ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)" (BRASIL, pág. 5, 2015).

Portanto, a partir da orientação da implementação da LIBRAS nos cursos de formação inicial, temos um grande passo no que diz respeito à asseguração da educação das pessoas com deficiência: a possibilidade de existir uma comunicação mais clara dos professores com os alunos surdos.

Entende-se a educação enquanto um processo democrático e emancipatório, dessa forma, os egressos das licenciaturas precisam estar alinhados com esses princípios nas suas práticas pedagógicas. No artigo 5°, inciso VII, é tido como essencial o desenvolvimento de competências e habilidades docentes pautadas na perspectiva da educação inclusiva, englobando questões como: diversidade sexual, étnica, cultural, física, gênero e religiosa (BRASIL, 2015), assim, os egressos estarão aptos para:

> III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. (BRASIL, pág. 7-8, 2015).

Características essas que dialogam perfeitamente com a proposta da modalidade da Educação Especial na perspectiva da inclusão, já que é necessário que os professores estejam, no mínimo, cientes da diversidade existente nas salas de aula.

Portanto, a resolução apresenta orientações e define uma base comum nacional para a construção dos currículos dos cursos de licenciatura, onde é possível encontrar carga horária, princípios gerais e específicos, saberes, conhecimentos das áreas pedagógicas e projetos de ensino, pesquisa e extensão.

4.4 RESOLUÇÃO CNE/CP n°2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

À luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, houve a necessidade de alinhar o currículo de formação inicial dos professores com as novas orientações da educação básica.

Assim, institui-se a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica, a BNC-formação, onde a resolução define as diretrizes curriculares nacionais, a fim de homogeneizar as concepções formativas dos cursos voltados à docência.

Da mesma forma que a BNCC foi estruturada com foco nas competências e habilidades, a BNC-formação também possui as mesmas características, porém voltadas a formação do licenciando:

> Art. 2° a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, pág. 2, 2019).

Dialogando com a proposta da Educação Especial, o artigo destacado evidencia a necessidade do profissional desenvolver um caráter docente pautado na diversidade dos

inúmeros campos da formação cidadã, questão essa também que é especificada na competência geral 9:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, pág. 11, 2019).

Já nas competências específicas, teremos três grandes campos, sendo eles: o conhecimento profissional, que trata das questões voltadas às identidades dos alunos, a prática profissional focada na avaliação do desenvolvimento do estudante e o engajamento profissional, que dá a importância das ações formativas e práticas pedagógicas.

Portanto, a resolução n°2 de 2019 apesar de desenvolver e especificar as competências e habilidades que são necessárias que o professor desenvolva durante o seu curso de formação inicial alinhada com as questões das diversidades, não detalha ações voltadas para a atuação do profissional na perspectiva da Educação Especial e as particularidades existentes nessas práticas docentes.

4.5 NORMATIVOS LEGAIS QUE ORIENTAM OS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO BRASIL

Após analisar os normativos legais que orientam a construção dos currículos das licenciaturas e ter observado que não existem orientações específicas para esse desenvolvimento na perspectiva da Educação Especial, faz-se necessário analisar, também, os normativos específicos dos cursos de Licenciatura em Química, que é a principal linha do diálogo deste trabalho.

Porém, além dos normativos federais já mencionados anteriormente, o curso de Licenciatura em Química conta com apenas dois documentos regulatórios, o parecer CNE/CES 1.303 de 2001 e a resolução CNE/CES de 11 de março de 2002, sendo que este último somente apresenta que a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de química devem explicitar em seus corpos textuais algumas informações, como: competências e habilidades a serem desenvolvidas, carga horária, conteúdos, organização dos estágios, etc. (BRASIL, 2002).

Diante disso, apenas será analisado o primeiro normativo, já que nele está contido informações mais específicas sobre o curso de Licenciatura em Química e suas especificidades.

4.5.1 Parecer CNE/CES nº 1.303/2001

O normativo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, na modalidade Bacharelado e Licenciatura, onde apresenta algumas questões organizacionais e principais características de cada graduação.

Inicialmente, o parecer ressalta a importância que os cursos de química possuem no desenvolvimento social, onde as pesquisas impactam diretamente na indústria, formação científica e pedagógica.

Especificando para a Licenciatura em Química, o parecer justifica a reorganização do curso a partir das concepções dispostas na LDB 9.394/96, já que

> observam-se tendências que demonstram preocupação com uma formação mais geral do estudante, com a inclusão, nos currículos institucionais, de temas que propiciem a reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania. Prega-se, igualmente, a abertura e flexibilização das atuais grades curriculares [...] (BRASIL, pág. 2, 2001).

Dessa forma, os currículos dos cursos de licenciatura em química precisam construir um perfil específico dos futuros professores, tendo os seus alicerces na: formação pessoal, compreensão científica, fomento pela informação, facilidade de comunicação, processos de ensino e compreensão do ser enquanto docente (BRASIL, 2001).

Portanto, é observado que o normativo trata da licenciatura em química de forma muito breve e sem tantas especificações, apesar de ressaltar a sobreposição do normativo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim, novamente, tanto no âmbito geral das licenciaturas quanto na especificidade da licenciatura em química, não é abordada as particularidades da Educação Especial.

5 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ALAGOAS

O que define a atuação docente nas salas de aula do ensino básico? Só o currículo é suficiente para que o profissional desenvolva as características e princípios necessários para que a sua atuação seja inclusiva? Esses são os questionamentos fundamentais que delineiam a nossa perspectiva e alinham a relação entre o currículo e a educação especial.

Canário (2008), discute as concepções da prática e a profissionalização dos professores, trazendo-nos reflexões necessárias de como esses termos se relacionam, onde:

> pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares (pág. 134).

Essa tendência de exercitarmos a autonomia dos estudantes é crescente, especialmente na educação brasileira, onde a BNCC, institucionalizada em 2018, a tem como centro do processo de ensino e já está começando a ser implementada nas redes de educação básica.

Diante disso, Canário também infere que os professores não possuem competências suficientes para atuarem neste tipo de currículo, o que dialoga diretamente com a pontuação de Minetto (2008), que afirma que a formação inicial não acompanha as novas demandas sociais e as novas exigências pedagógicas.

A Educação Especial, enquanto modalidade que perpassa todos os níveis e, ao mesmo tempo, as demais modalidades de ensino, necessita do desenvolvimento de processos inclusivos[9] e exercício da autonomia dos estudantes com deficiência para que os direitos desse público sejam assegurados na instituição; e o papel do professor é, no mínimo, essencial para que haja essa efetividade.

[9] Vide seção 3.2 com a definição de “Inclusão” e “Escola Inclusiva”.

Outras questões a serem consideradas nesta discussão, são: a integração escola-família, a sobrecarga de trabalho, a relação da coordenação pedagógica e administrativa com o professor, dentre outros. Logo, para acolhermos alunos com deficiências em salas regulares, é imprescindível que exista a integração entre os diversos componentes da comunidade escolar.

Dialogando com as perspectivas inclusivas que satisfaçam todo o aparato legal que a modalidade tem, entende-se a formação, e por consequência a atuação dos professores como sendo fator essencial para a sua efetividade.

Silva (2010), aponta que os cursos de licenciatura precisam ensinar aos futuros docentes o lidar com as diversidades existentes na sala de aula, por ser o profissional que estará com os alunos cotidianamente, avaliando e acompanhando o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, Minetto (2008) já aponta que a organização curricular das licenciaturas não acompanha as exigências da prática docente no que diz respeito ao processo de inclusão e até mesmo da própria tecnologia, pois, infelizmente, os professores apresentam características de formação que não dialogam com as perspectivas do currículo diverso que a Educação Especial preza. Porém, cabe destacar que esse argumento foi desenvolvido e estruturado há mais de 10 anos, podendo ter apresentado melhora significativa nos últimos anos.

De maneira geral, os currículos das licenciaturas apresentam o conjunto de saberes teóricos e práticos, sendo eles o próprio corpus teórico voltado à área específica de atuação e as discussões voltadas à ciência da educação (MACEDO, 2010), comumente conhecidas como “eixo pedagógico”. Dessa forma, espera-se formar o professor em sua integridade humana e científica, aproximando as relações da práxis docente e científica.

Assim, os cursos precisam alinhar, com objetividade, as concepções norteadoras das suas matrizes curriculares, construindo e desenvolvendo conhecimentos sólidos referentes aos distintos campos de atuação escolar, incluindo os da Educação Especial, levando em consideração a atual necessidade de repensarmos se, de fato, os professores estão sendo formados para atuarem em salas regulares que contenham alunos com deficiência.

Portanto, esta seção analisará os últimos currículos oficiais dos cursos de licenciatura em Química, modalidade presencial, das instituições públicas do estado de Alagoas, sendo elas: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) de 2019, Instituto Federal de Alagoas (IFAL) de 2018 e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) de 2017, a fim de respondermos aos questionamentos levantados até este momento.

5.1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NO ESTADO DE ALAGOAS

Os cursos de licenciatura no país só vieram a ser regulamentados a partir da década de 1940, dessa forma, tínhamos o curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Química até 1974 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o curso de Licenciatura em Ciência na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); não havia demanda suficiente, tampouco os materiais e reagentes laboratoriais necessários para que os cursos se apresentassem de maneira mais específica e orientada.

O curso de Licenciatura em Química plena no estado só foi criado em 1975 na UFAL, diante das novas necessidades do mercado de trabalho e a possibilidade de existir o investimento necessário. Entretanto, o formato das licenciaturas à época era o “3+1”, quando os 3 anos iniciais são dedicados à área específica da formação, nesse caso a área de química, e o último ano era voltado para as disciplinas pedagógicas.

Já na UNEAL, como dito anteriormente, haviam as Licenciaturas em Ciências, que apresentavam a modalidade “curta”, pois eram voltados a formação rápida de professores, devido a alta demanda existente nas escolas, assim, esses profissionais, de maneira geral, eram formados para atuarem no Ensino Fundamental.

Já no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a Licenciatura em Química teve seu início em 2010, entretanto só foi regulamentada no ano de 2015, sendo ofertada desde então na modalidade plena, como orientada pela LDB 9.394/96, no campus Maceió.

Portanto, tendo passado pela falta de investimento, ausência de políticas públicas específicas e reestruturação curricular, a Licenciatura em Química possui uma história recente no estado de Alagoas: apenas 46 anos.

5.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

O ponto de partida para (re)estruturação de um currículo são os seus normativos orientadores, já que definirão as principais características e nortearão os princípios institucionais e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes formadores. Marques (2010) afirma que:

> segundo as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, as licenciaturas devem se organizar à luz de eixos de competências e habilidades e deverão, acima de tudo, considerar as características regionais e adequar-se às mudanças necessárias, no tocante à flexibilidade que a lei permite ao nível de currículos universitários e autonomia para desenvolver seu próprio plano de trabalho[...].

Logo, os normativos legais se caracterizam enquanto orientadoras da construção dos PPC's, mas possibilitam que o caráter formativo seja desenvolvido de acordo com as especificidades regionais de cada instituição.

A partir da análise realizada, foi identificada uma diferença pontual dos normativos orientadores de cada instituição, assim, criou-se a minha categoria de análise (Quadro 3). As três instituições apresentam em seu corpus de fundamentação a LDB 9.394/96, sendo este o único ponto de convergência.

Outros normativos corriqueiros foram: Portaria CNE/CES nº 1.303/2001 (UFAL e UNEAL), que define as Diretrizes Nacionais para os cursos de Química e a Resolução CNE/CES n°2/2015 (UFAL e IFAL), que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

A portaria CNE/CES nº 1.303/2001, parte do pressuposto da necessidade da atualização dos cursos de química no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e social:

> Os currículos vigentes estão transbordando de conteúdos informativos em flagrante prejuízo dos formativos, fazendo com que o estudante saia dos cursos de graduação com "conhecimentos" já desatualizados e não suficientes para uma ação interativa e responsável na sociedade, seja como profissional, seja como cidadão (BRASIL, pág. 2, 2001).

Já a resolução CNE/CES n°2/2015 prevê a organização dos cursos de licenciatura sob uma perspectiva de direitos humanos e integradora, partindo do pressuposto da necessidade de uma formação voltada para atuação na e com a sociedade.

Quadro 3- Categoria 1: normativos orientadores dos currículos dos cursos de Licenciatura em Química das instituições públicas do estado de Alagoas.

Normativo	**Instituição**		
	UFAL	**IFAL**	**UNEAL**
LDB 9.394/96	X	X	X
Portaria CNE/CES nº 1.303/2001	X		X
Resolução CNE/CES n°2/2015	X	X	
Decreto n° 5.296/2004		X	
Resolução n°1/2012	X		
Diretrizes Nacionais para a Educação Básica		X	
PNE			X

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos.

Destaca-se a Resolução n°1/2012 como documento orientador no currículo da Universidade Federal de Alagoas, já que ela traz a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, que em seu artigo 8° estabelece que ela "deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais" (BRASIL, 2012); e dialogando com a Educação Especial, faz-se importante para a compreensão do próprio histórico de asseguração da modalidade nas escolas públicas.

O Decreto n° 5.296/2004 presente no currículo do IFAL também possui um valor significativo no perfil de formação docente, pois define a Política de Inclusão estabelecidas

nas leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000[10], configurando políticas de inclusão na organização da oferta do curso no campus, que indiretamente afeta a percepção dos licenciandos no que diz respeito à importância da acessibilidade das pessoas com deficiência para que seja possível a sua integração acadêmica.

A organização curricular, segundo os Planos Pedagógicos de Curso das três instituições, é feita a partir de períodos, que correspondem, ao total, oito e nove semestres mínimos para a integralização total dos licenciandos em química, de acordo com cada instituição, entretanto, as instituições possuem cargas horárias totais e núcleos distintos, como apresentado no quadro 4, correspondente a segunda categoria de análise.

Quadro 4- Categoria 2: carga horária, semestres e núcleos por instituição.

Instituição	CH	Organização	Núcleos
UFAL	3.212h	9 semestres	● Formação Geral; ● Aprofundamento e diversificação de estudos; ● Estudos integradores.
IFAL	3.200h	8 semestres	● Formação Geral; ● Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, ● Núcleo integrador
UNEAL	3.400h	8 semestres	● Conteúdos Específicos; ● Práticas pedagógicas do Ensino de Química; ● Atividades multi-complementares.

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos.

A fim de especificar essa organização, foi criada uma terceira categoria (quadro 5) contendo os núcleos de formação, que, de maneira geral, reúnem as disciplinas e ações em grupos temáticos.

Quadro 5- Categoria 3: eixos/núcleos e suas cargas horárias.

Instituição	CH Total	Núcleo	CH por núcleo

[10]Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

UFAL	3.212h	Estudos de Formação Geral	1.458h
		Aprofundamento e Diversificação dos Estudos	416h
		Estudos Integradores	1.338h
IFAL	3.200h	Estudos de Formação Geral	1.383,3h
		Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional	916,67h
		Estudos Integradores	900h
UNEAL[11]	3.400h	Conteúdos Específicos	-
		Práticas pedagógicas do Ensino de Química	-
		Atividades multi-complementares	-

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos.

A UFAL apresenta três núcleos formativos: Estudos de Formação Geral, Aprofundamento e Diversificação dos Estudos e Estudos Integradores. O primeiro apresenta as disciplinas introdutórias dos conhecimentos de química e busca desenvolver conhecimentos de cunho pedagógico, como as políticas da educação básica, gestão, trabalho escolar, didática e LIBRAS. No segundo núcleo, estão presentes disciplinas que abordam questões interdisciplinares, como Sociologia, Tecnologia de Ensino e Pesquisa Educacional, além das disciplinas eletivas. Por fim, o terceiro núcleo busca a complementação dos conhecimentos já construídos nos núcleos anteriores, onde, são incluídas as atividades complementares, as práticas experimentais, as disciplinas intituladas “Atividades Curriculares de Extensão” e os estágios supervisionados.

Na organização do IFAL, apesar de possuírem nomenclaturas em comum, os núcleos se apresentam de maneira distinta. O núcleo de Estudos de Formação Geral oferta disciplinas voltadas para o fundamento conceitual da química e para a integração das áreas de conhecimento das ciências da natureza, como física e biologia; as ciências humanas também constituem esse grupo com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, além de introduzir as ciências da educação, com disciplinas mais amplas, como Docência, Organização da Educação Básica, História da Educação, e LIBRAS. No segundo núcleo,

[11] O PPC não apresenta a carga horária total de cada núcleo.

as disciplinas teóricas e experimentais aparecem sob uma perspectiva de pesquisa, assim como disciplinas voltadas para o estudo do processo de ensino de química. O terceiro núcleo trabalha a partir da ideia do "químico educador" , assim organiza componentes como "Projetos para o Ensino de Química", desenvolvendo questões da trans e da interdisciplinaridade e os estágios supervisionados.

Finalizando a organização dos núcleos por instituição, a UNEAL apresenta três núcleos: Conteúdos Específicos, Práticas Pedagógicas do Ensino de Química e Atividades multi-complementares. O primeiro trabalha com as disciplinas específicas teóricas de química (Química Orgânica, Inorgânica, Físico-Química, etc.); o segundo desenvolve essencialmente a parte experimental com o intuito de construir concepções mais didáticas, onde também é incluído o Estágio Supervisionado e metodologia de ensino. O terceiro núcleo abrange a interdisciplinaridade, que vai desde as disciplinas pedagógicas, ao Trabalho de Conclusão de Curso e eventos acadêmicos.

Portanto, infere-se que, de maneira geral, tanto a Universidade Federal de Alagoas quanto o Instituto Federal de Alagoas apresentam muitas semelhanças em suas organizações curriculares, por, além de apresentarem núcleos com nomes iguais, pensam na interdisciplinaridade desses núcleos, rompendo com a perspectiva do "eixo de química" e "eixo pedagógico".

Outra característica importante na organização curricular dos cursos de Licenciatura em Química nas três instituições é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa tríade é um ponto de convergência e apresenta as mesmas concepções nos distintos currículos.

Em princípio, essa concepção objetiva a construção de um perfil docente pautado nas questões interdisciplinares, dialogando com as realidades sociais, políticas, econômicas e culturais do país e do estado no qual os licenciandos residem.

Dessa forma, a adoção dessa política permite que os licenciandos tenham um complemento em suas qualificações profissionais, além de poder aproximar as teorias acadêmicas às realidades sociais, permitindo a construção de argumentos mais acessíveis e integrados com os diversos atores sociais.

A manifestação dessa prática se dá principalmente através dos projetos de pesquisa, projetos de ensino, projetos de iniciação científica, estágios extracurriculares, organização e participação em eventos e monitorias.

Entretanto, existem algumas particularidades de acordo com cada instituição. No IFAL, teremos essa concepção sendo trabalhada nas disciplinas denominadas “Projetos para o Ensino de Química”, especificamente nas I, II e III, que objetivam o desenvolvimento da relação teórico-prática e a interdisciplinaridade com os demais componentes do semestre.

A UFAL possui um programa de extensão específico chamado “Química e Sociedade”, onde pesquisas serão desenvolvidas a fim de desenvolver habilidades e competências significativas para a atuação do professor enquanto um educador que possibilita a transformação social, fortalecendo, assim, a relação teórico-prática fomento da pesquisa social.

Finalizando a análise da organização curricular, destacam-se as concepções de acolhimento aos licenciandos portadores de deficiência através de núcleos específicos de apoio ou, por exemplo, se houver, articulações voltadas para esse público.

O IFAL apresenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que acompanha e apoia o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência em cada campus, além de fomentar ações que assegurem o processo da educação inclusiva e assistiva.

A UFAL possui o Núcleo de Acessibilidade (NAC), que promove ações de asseguramento aos direitos dos graduandos com deficiência na instituição, como salas específicas para reuniões com esse público e seus familiares, bolsistas de apoio e promoção de formação para os servidores; além de um sub-núcleo específico voltado para estudos e pesquisas na área.

5.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO ESTADO DE ALAGOAS

Após analisar a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Química nas três instituições, entende-se a necessidade de compreender se as discussões inerentes à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva estão sendo previstas dentro dos Planos Pedagógicos de Curso proposta por cada IES, sendo esse o núcleo central do problema deste trabalho.

A partir das discussões de Imbérnon, Brasileiro (2019) compreende que:

> a docência se estabelece como profissão com suas marcas ideológicas e contextuais, não sendo mais percebida como transmissão do conhecimento ou transformação de conhecimento comum em conhecimento acadêmico. Mas, como profissão que exerce funções de motivação, de participação coletiva, de formação, de conhecimentos e saberes, de ética e compromisso profissional, inserindo-a no rol das profissões (pág. 57).

Portanto, relacionando com o objeto de estudo deste trabalho, no primeiro momento compreendemos que cabem aos currículos dos cursos de licenciatura iniciarem essas discussões nos futuros professores da educação básica, já que o limiar da construção é o seu curso de formação inicial.

A compreensão da indissociabilidade entre as concepções curriculares, a formação inicial e os saberes essenciais se mostram indispensáveis para a discussão da Educação Especial no espaço da licenciatura em química, pois esses conceitos definirão as relações das práticas pedagógicas dos futuros docentes.

Assim, é necessário termos a ciência de quais são as competências delegadas aos professores e as redes de ensino no que diz respeito à asseguração da educação às pessoas com deficiência. Então, alinhando com o artigo 59. da LDB 9394/96, temos:

> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Ou seja, os sistemas de ensino precisam ter em seu quadro docente profissionais especializados, que geralmente atuam nas salas de recurso, e professores das salas regulares que possuam o mínimo de conhecimento e capacidade para lidarem e desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência.

Apesar de não ter o incentivo necessário, Canário(2008) também demonstra a importância da formação continuada no processo geral da atuação docente, e na visão da autora deste trabalho, ela seria imprescindível para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e assistivas.

Entretanto, o MEC apresenta um resumo técnico sobre as características dos professores atuantes na Educação Básica no estado de Alagoas, organizado em parceria com o INEP e o DEED, apontando que mais de 84% dos docentes[12] que atuam no ensino médio possuem graduação, sendo que apenas 38,9% desse total possui algum tipo de formação continuada.

Especificando para a disciplina de química, o levantamento aponta que 72,8% dos professores que ministram a disciplina no estado possuem licenciatura plena na área, sendo o restante do montante profissionais com bacharelado, licenciatura em andamento ou ensino médio.

Ainda referente ao levantamento realizado, só no ano de 2019 mais de 1.300 alunos com deficiência foram matriculados no ensino médio e mais de 2.900 na EJA, sendo que 100% dos novos alunos da etapa final da educação básica e 94% dos alunos da EJA foram para classes regulares.

Logo, levando em consideração que a maior parte dos professores que estão atuando no ensino médio da rede de educação básica do estado de Alagoas possuem apenas graduação e as pesquisas apontam uma crescente taxa de matrícula de estudantes com deficiência nas salas regulares, cabe à formação inicial garantir o mínimo de habilidade e competência para que esses profissionais possam atuar significativamente em suas escolas.

Porém, cabe destacar que não é justo responsabilizar o professor por todo o processo inclusivo, pois existem diversos fatores implícitos que influenciam o desenvolvimento das práticas pedagógicas, como, por exemplo, a remuneração, pois ela está ligada diretamente à motivação e valorização do profissional. Assim, a análise parte do princípio de que a formação inicial possui influência significativa nessa questão.

Na subseção anterior foram desenvolvidas análises referentes à organização curricular, que contou com a demonstração dos núcleos e as disciplinas que os constituem, carga horária e a concepção da prática de ensino, pesquisa e extensão.

Já que “a formação assume um papel essencial no processo de profissionalização docente, como espaço de participação, reflexão e estímulo ao senso crítico para a convivência com as contradições e os conflitos da profissão” (BRASILEIRO, pág. 59,

[12] Dados referentes ao ano de 2019.

2019), cabe à ela iniciar as discussões da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão no ambiente acadêmico.

Portanto, serão analisadas especificamente as disciplinas (obrigatórias e eletivas) que, em suas ementas, propõem a construção das discussões pautadas no processo de inclusão e da Educação Especial, já que os saberes essenciais, como dito anteriormente, poderiam estar presentes nesta etapa.

Iniciaremos a análise apresentando as disciplinas identificadas como “gerais”, definidas aqui enquanto disciplinas que possuem potencialidade para o desenvolvimento da Educação Especial, apesar de não serem especificamente orientadas para isso, esta parte da análise corresponde à categoria quatro, que está estruturada no quadro 6.

O IFAL apresenta quatro disciplinas que dialogam com algumas definições importantes na Educação Especial, a UFAL apresenta três, enquanto a UNEAL apresenta uma.

Definições como a importância das modalidades, legislações orientadoras da Educação Básica, Educação em Direitos Humanos, relações de inclusão, perspectiva de projetos de ensino em distintas modalidades e dificuldades educacionais são essenciais para o embasamento crítico da implementação da Educação Especial no país.

Destaca-se a disciplina “Educação e Sociedade” presente na ementa da Universidade Federal que possui um tópico específico de discussão sobre a Educação Especial; e a perspectiva de reforço presente na disciplina “Educação Diversidade e Direitos Humanos” da Universidade Estadual de Alagoas referente ao processo de inclusão dos direitos humanos na educação nacional, pois foi o pontapé para o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão.

Quadro 6- Categoria 4: componentes que abordam conceitos importantes da Educação Especial de caráter não específico.

Instituição	Disciplina	Concepções	CH
	Organização da Educação Básica	● Organização da educação básica, nas suas diferentes etapas e modalidades de ensino, a partir do contexto sócio-econômico-histórico-político-cultural brasileiro; ● A legislação educacional vigente que enfoca a estrutura e o funcionamento da educação básica;	40h

IFAL		● A educação como direito público universal.	
	Educação, diversidade e Inclusão Social	● Relações de gênero, étnico-raciais, sociais, e inclusivas; ● Ações afirmativas e políticas públicas capazes de promovê-las.	40h
	Projetos para o ensino de química 3	● Desenvolvimento e vivência de uma intervenção pedagógica; ● Problemas no processo de ensino e aprendizagem de Química em uma das diferentes modalidades de ensino da Educação Básica.	80h
	Estágio Supervisionado I	● Observação e acompanhamento de práticas educativas, em diferentes processos educacionais, nos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, entendendo a complexidade da prática docente no ensino de química.	120h
UNEAL	Educação Diversidade e Direitos Humanos	● Democracia, Cidadania e Direitos Humanos; ● Tratados supra Nacionais de Direitos Humanos e suas ressonâncias educacionais; ● O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o projeto de pessoa; ● Fundamentos mediadores para uma cultura dos Direitos Humanos.	80h
UFAL	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	● Estudo das políticas e da organização dos Sistemas Educacionais brasileiro e alagoano no contexto das transformações da sociedade contemporânea.	72h
	Saberes e Práticas 1	● Planejamento e elaboração de Unidades Didáticas considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com ênfase em conteúdo de Química para a Educação Básica, definidos para atender as necessidades formativas dos alunos.	36h
	Educação e Sociedade	● Direitos humanos; ● Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; ● Educação especial; ● Direitos educacionais de ● adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.	54h

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos.

Destaca-se, também, o Estágio Supervisionado presente no currículo do IFAL, por ser o único plano de estágio, dentre as três IES, que apresenta a percepção das modalidades no desenvolvimento das ações.

Após identificar os componentes de caráter mais geral, identificou-se os que possuem como princípio as discussões da Educação Especial em suas ementas. A categoria cinco (quadro 7) apresenta essas disciplinas, se são obrigatórias ou eletivas e suas CH total.

Quadro 7- Categoria 5: componentes específicos referentes a Educação Especial/Educação Inclusiva.

Instituição	Disciplina	Tipo	CH
UFAL	Educação Especial	Eletiva	36h
	LIBRAS	Obrigatória	54h
IFAL	LIBRAS	Obrigatória	60h
UNEAL	Educação Inclusiva	Eletiva	80h
	LIBRAS	Obrigatória	80h

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos

Dessa forma, são identificadas apenas cinco disciplinas, no total das três instituições, que trazem discussões específicas da modalidade, entretanto três delas trabalham a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que de acordo com o decreto n° 5.626 de de 2005, em seu artigo 3º, é obrigatória a sua presença nos currículos de licenciatura:

> a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Chama-nos a atenção o fato de que, exceto LIBRAS, as outras duas disciplinas são eletivas, portanto, a construção dos saberes pertinentes à atuação dos professores de químicas em classes que possuam estudantes com deficiência vai depender da disponibilidade da instituição em ofertar a disciplina em determinado semestre e do próprio interesse dos licenciandos em realizar a matrícula.

O desenvolvimento dos tópicos de cada componente curricular (Categoria seis, Quadro 8) nos mostra uma característica importante nas disciplinas obrigatórias de LIBRAS: elas não preveem a discussão do que seria a Educação Especial, seus princípios, características e nem o ensino de química voltado para as pessoas com deficiência. Apenas planejam a construção de conhecimentos específicos sobre as pessoas surdas e o estudo de LIBRAS.

Apesar dessa característica, a LIBRAS foi incluída na categoria de disciplinas específicas por fomentar o aprendizado de uma língua essencial para que o professor possa se comunicar com a comunidade com deficiências auditivas.

Quadro 8- Categoria 6: tópicos dos componentes curriculares específicos.

Instituição	Disciplina	Tópicos abordados
UFAL	Educação Especial[13]	-
	LIBRAS	● Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ● Estrutura gramatical, de expressões manuais e gestuais; ● Papel da LIBRAS para a comunidade surda.
IFAL	LIBRAS	● Aspectos históricos, socioculturais, linguísticos e educacionais do sujeito surdo; ● Compreensão da surdez como experiência visual do mundo; ● Fundamentos linguísticos e gramaticais da Língua de sinais brasileira; ● Noções básicas de conversação.
UNEAL	Educação Inclusiva	● Principais conceitos e terminologias relacionados às deficiências; ● A história da deficiência; ● Reconhecimento das diferentes deficiências; legislação e documentos; ● A educação inclusiva.
	LIBRAS	● Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da sua estrutura gramatical, de expressões manuais, gestuais e do seu papel para a comunidade surda; ● Concepções sobre surdez; ● Implicações sociais, linguísticas, cognitivas e culturais da surdez; ● Diferentes propostas pedagógico filosóficas na educação de surdos; ● Surdez e Língua de Sinais: noções básicas.

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos.

[13] O PPC do curso não traz a ementa do componente curricular.

A UNEAL apresenta a "Educação Inclusiva" como componente eletivo em sua matriz curricular e prevê o desenvolvimento de discussões referentes às legislações que orientam a modalidade da Educação Especial, assim como a sua história; as terminologias e conceitos e a perspectiva da educação inclusiva diante dos distintos tipos de deficiências e necessidade educacionais.

A UFAL, não apresenta a ementa do componente "Educação Especial" , portanto, subentende-se que são previstas discussões básicas para a compreensão da modalidade no seu contexto histórico e político.

O IFAL possui a disciplina de LIBRAS focada exclusivamente no sujeito surdo, não trabalhando nenhuma característica da modalidade da Educação Especial ou Ensino de Química para a comunidade com deficiência.

Assim, infere-se que as matrizes curriculares das instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Química no Estado de Alagoas, na modalidade presencial, discutem muito pouco as percepções e concepções da Educação Especial; e quando a propõem, é no formato de disciplinas eletivas.

Minetto afirma que "os professores, em sua maioria, foram capacitados para atuar em currículo fechado, e agora estão diante da possibilidade de flexibilização" (pág. 57, 2008). Compreendemos a flexibilização a partir das novas discussões sociais presentes nos diversos espaços e âmbitos da própria sociedade, entretanto, nos espaços analisados, os currículos ainda se apresentam de maneira pouco inclusiva, o que impossibilita o desenvolvimento dessa flexibilização que a autora dispõe.

E, apesar dos significativos avanços, é clara a ausência de ações nos currículos dos cursos de Licenciatura em Química que realmente preparem o futuro docente para atuar em uma sala diversa, complexa e que possui alunos com diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades.

6 CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa buscou essencialmente responder a um questionamento principal: os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química das instituições de ensino superior de Alagoas apresentam estudos sobre a Educação Especial na formação de professores em sua organização curricular?

Portanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica com análise documental, de cunho qualitativo, por possibilitar a categorização e organização dos dados levantados ao longo do percurso investigativo.

Diante das diversas problemáticas existentes no processo de inferência para elucidar o questionamento, surgiram outros pontos que orientaram a construção das respostas, como: 1. Será que os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Licenciatura em Química conseguem atender às demandas da Educação Especial em suas matrizes curriculares? 2. Será que essas matrizes possibilitam ao professor de química em formação uma perspectiva mais profunda acerca da importância da Educação Especial, já que o número de alunos deficientes nas redes estaduais só crescem? 3. Como as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Química do estado de Alagoas se alinham com os normativos legais da Educação Especial? 4. Existem referenciais teóricos nessas instituições que subsidiam os licenciandos referente à modalidade, ou se está previsto, ao menos, uma discussão inicial sobre?

As categorias de investigação foram organizadas em quadros, sendo elas: "Normativos Orientadores dos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Química das Instituições Públicas do Estado de Alagoas" (quadro 3), "Carga Horária, Semestres e Núcleos por Instituição" (quadro 4), "Eixos/núcleos e suas Cargas Horárias" (Quadro 5), - "Componentes que Abordam Conceitos Importantes da Educação Especial de Caráter não Específico" (quadro 6), "Componentes Específicos Referentes a Educação Especial/Educação Inclusiva" (Quadro 7) e "Tópicos dos Componentes Curriculares Específicos" (Quadro 8).

Na primeira categoria (quadro 3), buscou-se compreender os princípios de organização dos currículos analisados a partir dos normativos legais orientadores. As três instituições possuem especificidades neste quesito, sendo a única convergência a presença da LDB 9.394/96. Entretanto, a fim de começarmos a responder os questionamentos iniciais, apenas uma instituição apresenta um normativo que paute algumas discussões na

Educação Especial: o IFAL, já que ele traz a Política de Inclusão, que versa acerca da acessibilidade à preferência das pessoas com deficiência.

Com a segunda categoria "Carga Horária, Semestres e Núcleos por Instituição" (quadro 4), entendemos o início da estruturação curricular para a oferta da Licenciatura em Química. O levantamento demonstra perspectivas distintas no que diz respeito aos núcleos, que são compreendidos enquanto grupos de disciplinas que objetivam o desenvolvimento de habilidades específicas nos licenciandos. O IFAL e a UFAL possuem núcleos com as mesmas nomenclaturas, porém com componentes curriculares distintos, o que consequentemente possibilita que professores dentro do mesmo estado sejam formados com percepções diferentes. Já a UNEAL distingue bem as áreas dentro de cada núcleo, onde um representa as disciplinas do eixo de química, o outro o eixo pedagógico e por fim, o eixo integrador.

Com o quadro 5, correspondente à terceira categoria, objetivou-se complementar as informações presentes na categoria anterior, apresentando as cargas horárias de cada núcleo. Tanto a UFAL, quanto o IFAL, procuram dar ênfase ao núcleo de Estudos de Formação Geral, onde ambas ofertam disciplinas que embasam a ciência da educação, configurando-se essencial para a compreensão da história da educação, que também perpassa pelo conhecimento das modalidades.

Compreende-se que o IFAL e a UFAL buscam integrar as disciplinas específicas e pedagógicas para que o futuro professor entenda a relação teórica-prática de sua profissão, minimizando o distanciamento que existe na práxis docente.

A partir da quarta categoria, quadro seis, as discussões são voltadas especificamente para a Educação Especial nos currículos das IES. Inicialmente, foi realizado o levantamento das disciplinas que contenham potencial para as discussões da Educação Especial.

No IFAL, identificaram-se quatro: Organização da Educação Básica, Educação, diversidade e Inclusão Social; Projetos para o ensino de química III e Estágio Supervisionado I; todas elas desenvolvem alguns tópicos essenciais para que o professor de química compreenda a complexidade da organização escolar e como ela é ofertada. A

autora entende a presença desses componentes curriculares como a demonstração de um olhar que tende aos discursos inclusivos, porém sem tanto aprofundamento.

Contendo apenas uma disciplina, a UNEAL oferta Educação Diversidade e Direitos Humanos para fomentar as discussões relativas à asseguração da dignidade humana em seus mais variados formatos. Como dito no texto desta análise, essa compreensão é essencial para que o futuro professor saiba que é direito do aluno com deficiência possuir um profissional que o acolha e construa com ele um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e significativo.

A UFAL, possuindo três componentes curriculares intitulados como: Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Saberes e Práticas 1 e Educação e Sociedade, perpassa pelas discussões das modalidades da educação básica, dificuldades de aprendizagem em química , direitos humanos e Educação Especial.

Entretanto, compreende-se que, exceto as disciplinas “Educação e Sociedade” (UFAL) e “Organização da Educação Básica/Política e Organização da Educação Básica no Brasil” (IFAL e UFAL), as demais, por serem componentes de cunho geral, caberiam aos docentes formadores realizarem o *link* entre os tópicos trabalhos e a Educação Especial, o que claramente nem sempre será possível devido à própria formação deles ou até mesmo aos conhecimentos construídos ao longo de suas carreiras.

Logo, cabem aos componentes específicos discutirem a modalidade da Educação Especial, sendo este o objetivo da criação dos quadros sete e oito, pois demonstram esse levantamento.

A categoria cinco (quadro 7) mostra os componentes específicos referentes à Educação Especial/Educação Inclusiva, onde fica claro que as instituições, de maneira geral, não buscaram desenvolver as percepções da modalidade, apesar da crescente demanda nas redes públicas de ensino.

Somente a disciplina da Língua Brasileira de Sinais é ofertada em caráter obrigatório nas três instituições, pois é obrigatório de acordo com o decreto n° 5.626 de de 2005, e mesmo assim. As demais disciplinas “Educação Especial” (UFAL) e Educação Inclusiva (UNEAL) são eletivas, sendo que chama a atenção o fato de que a disciplina da

Ufal apresenta apenas 36h em sua CH total. Além disso, o IFAL não oferta nenhuma disciplina voltada para a Educação Especial.

O quadro 8, última categoria, apresenta a ementa presente em cada disciplina elucidada no quadro anterior, assim, é esclarecido que a disciplina de LIBRAS, em nenhuma das instituições, aborda as concepções gerais da Educação Especial.

Assim, possuímos apenas duas disciplinas específicas que trabalham a modalidade da Educação Especial no curso de Licenciatura em Química presencial em uma instituição pública: a "Educação Inclusiva" da Universidade Estadual de Alagoas e "Educação Especial" da Universidade Federal de Alagoas, sendo que esta última não contém ementa no PPC e possui carga horária extremamente reduzida.

Portanto, diante dos pontos levantados, que vão desde ao histórico de segregação das pessoas com deficiência até a importância dos cursos de formação de professores para que haja a inclusão deste público nas salas de aula, entende-se que, apesar dos avanços, ainda é nítida a ausência de organizações curriculares inclusivas nos currículos analisados, o que impossibilita mudança real nas práticas de ensino para com o público mencionado.

Assim, mesmo apresentando componentes que dialoguem com alguns pontos da Educação Especial, entende-se que não é o suficiente, principalmente por se apresentarem como disciplinas eletivas, já que o futuro professor não poderá optar por ter ou não um aluno com deficiência em sua turma.

Logo, considera-se que este trabalho possui potencial para que os professores que constituem os grupos de reestruturação dos projetos pedagógicos de cursos possam refletir sobre as reais demandas da sociedade alagoana e possibilitem que, de fato, os futuros professores de química do estado de Alagoas, possam atender às especificidades dos estudantes com deficiências em suas aulas de maneira humana e não-segregadora.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S**., Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Editora Porto, 1994.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 4.024 de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm Acesso: 15/05/2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n° 5.692 de 1971**. Brasília, DF. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso: 15/05/2021

BRASIL, **Lei n° 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF. 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** um direito assegurado. MEC/SEESP. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

BRASIL, **Decreto n° 3.298 de 20 de setembro de 1999.** Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília- DF, 1999.

BRASIL, **Portaria n° 1.679 de 02 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF. 1999.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB n° 17 de 03 de setembro de 2001.** Dispõe sobre as diretrizes Nacionais para e Educação Especial na Educação Básica. Diário oficial da União de 17/08/2001, seção 1, pág. 46. 2001.

BRASIL, **Resolução n° 2 de 11 de setembro de 2011.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. 2001.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB n° 1.303 de 06 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Química. Brasília, DF. 2001.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n°1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002.

BRASIL, **Resolução CNE/CES n°8, de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, DF. 2002.

BRASIL, **Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. 2004.

BRASIL, **Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. 2005

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília, DF. 2007.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** UNESCO. Brasília, DF. 2007.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. 2009.

BRASIL, **Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, e atendimento especializado e dá outras providências. Brasília- DF, 2011.

BRASIL, **Resolução n°1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF. 2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF. 2015.

BRASIL, **Resolução n°2, de 1° de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. 2015.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Escolar, 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br

BRASIL, **Resolução CNE/CP n°2, de 2 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. 2019.

BRASILEIRO, R. **O formador de professores no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas:** da profissionalização à prática pedagógica. Tese de Doutorado.Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-147. Disponível em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf Acesso em: 02/08/2021.

CARVALHO, M. R. V., Perfil do Professor da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41. Brasília, DF. 2018.

GUEBERT, M. C. C., **Inclusão: uma realidade em discussão.** 2° ed., Curitiba, IBPEX, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E., **Teorias do Currículo** [Capítulo 1: Currículo]. 1ª ed. Cortez, 2018.

MACEDO, N. N., **Formação de Professores para Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2010.

MARQUES, C. V. V. C. O., **Perfil dos Cursos de Formação de Professores dos Programas de Licenciatura em Química das Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Nordeste do Brasil.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Química. UFSCar. São Carlos- SP, 2010.

MINETTO, M. F., **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2° ed. rev., Curitiba, IBPEX, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T., **Currículo, Cultura e Sociedade.** Cortez, São Paulo. 1994.

ONU, **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1944.

ONU, **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência,** 1999.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC/005, DPI/876. 2009.

SILVA, A. M., **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos.** Curitiba, IBPEX, 2010.

SILVA, T. T., **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2ª ed., 9ª reimp., Autêntica. Belo Horizonte, 2005.