UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA - LICENCIATURA

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NA PARAÍBA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscila Santos Vieira de Lima

Orientador: Prof. Dra. Karen Cacilda Weber

João Pessoa – PB
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA - LICENCIATURA

Priscila Santos Vieira de Lima

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NA PARAÍBA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de conclusão de curso, requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Química, submetido ao curso de graduação em Química, da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dra. Karen Cacilda Weber

João Pessoa – PB
2019

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732f Lima, Priscila Santos Vieira de.
A formação dos professores de química na Paraíba no contexto da educação inclusiva / Priscila Santos Vieira de Lima. - João Pessoa, 2019.
35 f. : il.

Orientação: Karen Cacilda Weber.
TCC (Graduação/Licenciatura em Química) - UFPB/CCEN.

1. Educação inclusiva - Formação docente. 2. Projeto Pedagógico de Curso - Inclusão social. 3. Ensino de química - Educação inclusiva. I. Weber, Karen Cacilda. II. Título.

UFPB/CCEN CDU 54:376(043.2)

Elaborado por JOSELIA MARIA OLIVEIRA DA SILVA - CRB-15/113

Priscila Santos Vieira de Lima

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA NA PARAÍBA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de conclusão de curso, requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Química, submetido ao curso de graduação em Química, da Universidade Federal da Paraíba.

Data da defesa: 03 de maio de 2019.

Profª. Dra. Karen Cacilda Weber

Profª. Dra. Liliana de Fatima Bezerra de Pontes

Prof. Dr. Claudio Gabriel Lima Junior

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou até este momento, me dando saúde e forças para superar todas as dificuldades.

A Prof. Dra. Karen Cacilda Weber, por sua disponibilidade, paciência e atenção. Agradeço a oportunidade de termos trabalhado juntas, desejo de todo coração que Deus a abençoe com ricas bênçãos.

A minha família, que sempre me apoiaram, e nunca me deixaram desanimar, sempre me dando força e coragem para ultrapassar as barreiras.

A Genilson por toda paciência e apoio, meu muito obrigada por sempre estar ao meu lado.

Aos meus amigos Adriana, Thamires, Adailton, Bruno, Isabela, Helivaldo, Welisson, Thalisson, Marília Gabriela, Michelle e todos os outros colegas, agradeço a todos vocês que me acompanharam ao longo de todo o curso, sempre com palavras de incentivo e de apoio constante.

Aos mestres que cruzaram meu caminho durante este curso, cada um de sua forma, fizeram parte desta caminhada e sem dúvidas contribuíram para a construção do que me tornei.

“Quando tudo nos parece dar errado, acontecem coisas boas que não teriam acontecido se tudo tivesse dado certo”

(Renato Russo)

RESUMO

A educação inclusiva é uma educação voltada para a cidadania, livre de preconceitos, que percebe e valoriza as diferenças. Todos os alunos, com NEE (Necessidades Educativas Especiais) ou não, têm direito de frequentar as salas de aula da escola regular. Vale salientar que todos as escolas e universidades possuem a liberdade de ajustar ou modificar seus Projetos Políticos Pedagógicos ou Projeto Pedagógico de Curso, a fim de atender o público com NEE. Neste sentido, este trabalho buscou questionar licenciados em Química, totalizando 27 licenciados, de três instituições: UEPB (Campus de Campina Grande), UFPB (Campus de João Pessoa) e IFPB (Campus de João Pessoa) sobre sua formação no contexto de educação inclusiva. Os PPCs foram analisados, assim como o questionário com 11 questões aplicado, os resultados demonstraram que a maioria dos professores entrevistados se sentem despreparados para atender alunos com NEE por conta da falta de formação durante o curso. A partir dos dados obtidos, pode-se observar a necessidade de mudanças significativas na formação de professores para que se tenha uma educação voltada para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Projeto Pedagógico de Curso; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The inclusive education is an education focused on citizenship, free of prejudice, that perceives and values the differences. All students, with SEN (Special Educational Needs) or not, have the right to attend regular school classrooms. It is worth noting that all schools and universities have the freedom to adjust or modify their Political Pedagogical Projects or Pedagogical Course Project in order to attend the public with SEN. In this sense, this work sought to question graduates in Chemistry, totaling 27 graduates from three institutions: UEPB (Campina Grande Campus), UFPB (Campus of João Pessoa) and IFPB (Campus of João Pessoa) about their training in the context of inclusive education. The PPCs were analyzed, as well as the questionnaire with 11 questions applied. The results showed that most teachers interviewed felt unprepared to attend SEN students due to lack of training during the course. Based on the data obtained, it is possible to observe the need for significant changes in teachers training so as to have an education focused on the principles of inclusion, which can guarantee a higher quality in teaching.

KEYWORDS: Teacher Training; Pedagogical Course Project; Inclusive education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8
2. OBJETIVOS 9
2.1. Objetivo Geral 9
2.2. Objetivos específicos 9
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 10
3.1. Políticas públicas no contexto da inclusão escolar 10
3.2. Educação Inclusiva 12
3.3. Educação inclusiva e Ensino de Química 13
3.4. Formação docente no contexto da Educação Inclusiva 15
4. METODOLOGIA 17
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 18
5.1. Análise dos PPCs das Licenciaturas 18
5.2. Análise dos Questionários 20
5.2.1. Questão sobre a importância da formação docente no processo de inclusão 21
5.2.2. Questão sobre experiências vividas com discentes com NEE e suas considerações 22
5.2.3. Questão sobre a formação acadêmica 24
5.2.4. Questão sobre as dificuldades de atender no contexto inclusivo 26
5.3. Análise geral das respostas 26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 27
APÊNDICE 35

1. INTRODUÇÃO

A proposta de integração de alunos com necessidades especiais em escolas regulares resulta de diversos diálogos sobre a educação dessas pessoas e a luta pelos direitos frente à diversidade (MAIA, 2015). De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, conforme a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 é direito público à educação de todos os brasileiros, inclusive os portadores de deficiência e deverá ser ministrada junto e preferencialmente na rede de ensino (FREIRE et al., 2015).

A partir de 1990, a política educacional brasileira, influenciada pela Declaração de Salamanca, pela Declaração Mundial de Educação para Todos, de conferências mundiais e documentos legais, que defendem os direitos humanos fundamentais, assume e passa a implementar a inclusão escolar. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que a escola deve garantir a todos os alunos o pleno desenvolvimento possibilitando o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, preferencialmente nas salas regulares de ensino. Porém, sabe-se que a maior parte dos gestores e professores se sentem despreparados para encarar os desafios propostos pela inclusão. Fato que pode estar diretamente relacionado à formação ofertada nos cursos de graduação, em sua maioria, falha com relação ao contexto de inclusão (POKER, 2017).

Segundo Maia (2015), a Educação Especial é um apoio bastante importante para os alunos de necessidades especiais, porém dificilmente uma instituição garantirá todos os direitos que cabem a um aluno, como: acessibilidade, atendimento educacional especializado com professores capacitados, atividades pedagógicas especializadas, dentre outros. Nessa perspectiva, o Estado traz a proposta de implementação de uma Educação Inclusiva, possibilitando que haja colaboração da Educação Especial quanto a parte de recursos, apoio didático e corpo docente especializado.

A resolução n°2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do ano de 2001, dentre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), assegurando as condições necessárias para uma educação de

qualidade para todos". Sendo assim, é obrigatória a realização de matrícula dos alunos que apresentam necessidades especiais nas escolas regulares também. Grande avanço quando comparado a antigamente, onde os alunos com algum tipo de necessidade especial eram direcionados a uma sala só para tais alunos.

Tais considerações suscitam uma importante reflexão: "será que os professores das escolas regulares estão preparados para atender esses estudantes?". Refletindo acerca desse questionamento e sobre a importância de debater a inclusão do aluno com NEE nas salas de aulas, buscou-se neste trabalho investigar a formação oferecida nos cursos de licenciatura em Química no estado da Paraíba, a fim de observar qual tipo de preparo estes estão oferecendo aos seus futuros professores.

O estudo da formação oferecida aos professores de Química nas instituições públicas da Paraíba trata-se de um diagnóstico que busca estimar o nível de preparação que os professores recebem para atender no contexto inclusivo, pois a inserção do aluno NEE é uma realidade bastante comum. Logo, essa temática deve ser discutida devido a sua grande importância, pois não basta inserir o aluno na sala de aula, é preciso ofertar uma educação de qualidade. E para que isso aconteça o professor deve estar preparado para atendê-los.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Investigar a formação que licenciandos dos Cursos de Química das instituições públicas do Estado da Paraíba estão recebendo para o exercício da docência em salas de aula que possuem alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais)

2.2. Objetivos específicos

- Realizar a análise do PPC (Projeto Pedagógico de Curso) de cada instituição selecionada, a fim de identificar trechos nos textos introdutórios em que haja menções à educação inclusiva e contabilizar

quantas e quais são as disciplinas que englobam o contexto da educação inclusiva.

- Identificar o que os professores de Química que já atuaram ou atuam em escolas públicas entendem sobre inclusão escolar
- Tomar conhecimento das experiências vivenciadas pelos professores com alunos com NEE nas escolas
- Analisar a formação acadêmica e os impactos que esta trouxe/traz a sua prática docente
- Mapear as principais dificuldades apontadas pelos professores para ensinar Química a um aluno com NEE

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Políticas públicas no contexto da inclusão escolar

O conceito de educação inclusiva surge, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha pela UNESCO, onde ficou conhecida, devido à ideia da “escola para todos” (SALAMANCA, 1994 apud ATAIDE, 2018). Na Declaração de Salamanca, podemos ler:

> O princípio que orienta essa estrutura (de ação em educação especial) é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem (DAZZANI, 2010).

É perceptível que a perspectiva da educação inclusiva na Declaração de Salamanca exibe uma abrangente possibilidade de construir uma sociedade

mais democrática e justa, indicando que a inserção da diversidade na escola, contribuiria através da convivência democrática, trazendo sensibilidade frente a diversidade como característica intrínseca do ser humano (SILVA, 2013). Sendo assim, a exclusão, seja ela social ou escolar, é configurada como violação dos direitos humanos e do ideal da democracia (DAZZANI, 2010).

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças que elas possam ter. As escolas inclusivas têm o dever de caracterizar e se responsabilizar sobre o ensino diante das necessidades diversas de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos através de novas metodologias e estratégias de ensino, por exemplo (ONU, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, aponta que a escola tem obrigação de garantir a todos os alunos pleno desenvolvimento permitindo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, preferencialmente nas salas regulares de ensino. Entretanto, sabe-se que grande parte dos professores e também dos gestores se sentem despreparados para confrontar os novos desafios propostos pela inclusão. E isso pode estar diretamente relacionado com a qualidade da formação inicial oferecida durante a graduação (POCKER, 2017).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Art. 27 diz que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em parágrafo único diz que: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (PLANALTO, 2019).

De acordo com Gatti (2008 apud OLIVEIRA, 2015), a legislação não surge repentinamente, há toda uma base histórica, e possui intuito de descobrir

novas rotas para impasses, dúvidas e obstáculos, de cunho social. Desse modo, as legislações precisam ser muito bem pensadas e constantemente revistas, modificadas caso necessário, a fim de proporcionar melhorias para a sociedade. No contexto inclusivo, a legislação é clara quanto à obrigação das escolas receberem todas as crianças, sejam elas portadoras de necessidades especiais ou não, que se apresentem para matrícula (Resolução CNE/CEB, nº 2, art. 2º) (REIS, 2012), e devem oferecer estrutura adequada para que o processo de ensino-aprendizagem desses alunos seja alcançado com êxito (ALVES, 2012).

3.2. Educação Inclusiva

A educação brasileira vivenciou, a partir das décadas de 50 e 60, o início de uma considerável contribuição de processos educativos que uniam componentes culturais de grupos populares distintos (MATTOS, 2014). Na qual grupos marginalizados, social e culturalmente, passam a receber atenção. Existia a carência de atendimento apropriado sob a nova perspectiva de promover uma educação inclusiva (OLIVEIRA, 2015) e ainda existe.

Segundo Stainback (1999), a educação inclusiva, oferece aos alunos com NEE a oportunidade de se preparar para a vida social, os professores podem aprimorar suas metodologias de ensino e a sociedade torna-se mais consciente em relação as decisões que envolvem todos. Fortalecendo o que Vygostsky (1998 apud COSTA, 2016) afirmava, que a partir da interação com outras pessoas e outros ambientes, haveria desenvolvimento humano.

Carneiro (2011) diz que, a educação inclusiva é o conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impedidas de qualquer forma de segregação e isolamento. Assim, a partir da proposta de inclusão dos alunos com NEE, busca-se aumentar a integração e assegurar sua permanência nas escolas regulares. É importante o papel que o professor possui sobre o estabelecimento dessa integração (MAIA, 2015).

Segundo Arnaiz, a educação inclusiva:

> “É uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma ação nem um conjunto de ações. Centra-se, pois, em

> como apoiar as qualidades e as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos" *(ARNAIZ,1996)*

Apesar de respaldada por diversas políticas públicas nacionais e internacionais, há pelo menos duas décadas, a cultura da inclusão é relativamente recente no Brasil, considerando que apenas na década de 1990 passou-se a discutir sobre "como fazer a inclusão das pessoas com NEE em escolas regulares no país", dado destaque a publicação da lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Obviamente que diversas conquistas foram alcançadas, porém ainda não houve efetivamente mudança com relação ao paradigma da exclusão (GOMES; REY, 2007 apud RIBEIRO, 2011).

Do ponto de vista do professor, a inclusão na maior parte é bem aceita, pois essa traz a diversificação no método de ensino e na organização do currículo (FERRARI, 2007). Há pesquisas com futuros professores, onde é possível perceber que os mesmos possuem uma postura favorável à educação inclusiva quando apresentada de modo generalista, todavia apresentam maior rejeição quando surge a questão que aponta situações relacionadas ao ritmo de aprendizagem e à interação entre os discentes (CROCHIK, 2006).

Segundo LEÓN (1994) e MITTLER (2003), a formação docente tem necessidade de terem enfoque para a educação inclusiva, visto que a conduta do professor é essencial para superar as barreiras da inclusão em sala de aula. Reforçando a necessidade de se preocupar com a formação docente para atender no contexto da educação inclusiva.

3.3. Educação inclusiva e Ensino de Química

A inclusão é um grande desafio se tratando do Ensino de Química, devido a abstração do conhecimento que ela traz. A preocupação com a utilização de modelos didáticos e ferramentas de linguagem é necessária para fazer com que os alunos com necessidades especiais consigam compreender o assunto. Em contrapartida, o que comumente ocorre é que a maioria das escolas não possuem profissionais capacitados para trabalhar no contexto da inclusão, muitas vezes em virtude da falta de discussões a respeito da inclusão

no Ensino de Química durante sua formação (OLIVEIRA, 2015 apud RADMANN, 2016), ou seja, por não existir esse trabalho com questões inclusivas no processo de formação docente (VILELA, 2010 apud RADMNN, 2016), a colaboração para os processos inclusivos é insatisfatória.

Assim como qualquer outra área da educação, a Química não ficaria de fora da incumbência de preparar os educandos para exercerem a cidadania (LDB nº 9.394/96), confirmado pelo fato de diversos trabalhos publicados e pesquisas realizadas, onde a comunidade brasileira de educadores químicos defendem a formação da cidadania como seu objetivo básico (BARBOSA, 2016).

Em contrapartida, a inclusão de um aluno com NEE, faz o professor enfrentar um grande desafio para adaptá-lo, necessitando de novas metodologias, incluindo as avaliações, na busca de leituras e pesquisas, diálogo com a turma, a fim de assegurar ao novo aluno um ambiente favorável, onde se sinta respeitado e verdadeiramente incluído (RADMANN, 2016).

MACARULLA *et al.* (2009 apud OLIVEIRA, 2015) diz que:

> “A prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas. A deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo” (p. 335)

Assim, um dos pontos fundamentais é investir na formação dos profissionais da educação, pois assim estes serão capazes de atuar frente à diversidade dos discentes, no contexto inclusivo. Dessa forma, a formação do professor é crucial para que o mesmo tenha uma postura adequada frente aos obstáculos que possam surgir durante sua prática docente.

O artigo intitulado “Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do docente de Química cego” (MARIANO & REGIANI, 2015), onde uma cega licenciada em Química pela UFAC, mostra o quão importância é a formação docente, traz o relato das experiências vividas por ela no âmbito escolar, entre os anos iniciais (1990) até a sua conclusão na graduação. A mesma comenta sobre sua experiência na escola regular, onde o ensino de ciências nas séries iniciais era básico, não havia adaptações de materiais, os professores não

estavam preparados para atender uma aluna com NEE e por não conseguir se adaptar, ela desistiu de estudar. E só após quase 11 anos, retornou aos estudos, através do EJA terminou o ensino fundamental e médio.

A aluna relata sua percepção quanto a diferença do atendimento que recebeu na escola, havia preocupação quanto a oferta de material adaptado à necessidade dela e com o seu sucesso como estudante. E assim, em 2010 aconteceu seu retorno à escola básica, porém como aluna da licenciatura em Química da UFAC, agora com uma realidade distinta da que viveu nas suas séries iniciais, pois já pode utilizar livros didáticos em braile, materiais adaptados em sua prática docente. E o fato de ser cega, a levou a poder se colocar no lugar do aluno cego e saber em que ele teria mais dificuldade para compreender o conteúdo.

A formação de professores, exige ações de qualificação do trabalho e das condições de inclusão. Todavia, no cenário da educação superior há grandes carências, visto que ainda são escassos os estudos sobre Educação Inclusiva no contexto do ensino de ciências, e a formação de profissionais para a diversidade não acontece (RODRIGUES, 2004; DUARTE; FERREIRA, 2010 apud RIBEIRO, 2011).

3.4. Formação docente no contexto da Educação Inclusiva

De acordo com a LDB, cabe as universidades ou institutos superiores de educação a responsabilidade da formação inicial dos professores. Vale salientar que o Ministério da Educação (MEC) direciona sobre a necessidade de se introduzir conteúdos sobre necessidades educativas especiais nos cursos de graduação, especialmente na área de formação de professores (Recomendação 1.793 do MEC de 28.12.94). Contudo, ainda são poucos os cursos de licenciatura que ofertam a habilitação ou até mesmo disciplinas voltadas para o contexto inclusivo, ou seja, voltadas para as especificidades de alunos com NEE (GLAT, 2004).

Segundo POCKER (2017), é necessário que se prepare o futuro profissional para desenvolver e transformar o ambiente escolar, sendo capaz de fornecer melhores condições de aprendizagem e participação ativa para

toda diversidade de discentes. Contudo, existe ainda escassez na instrumentação para que o professor possa utilizar em sua pratica a fim de atender as necessidades especificas dos estudantes.

Contraditoriamente à inclusão escolar, percebe-se que a exclusão de centenas de indivíduos do processo de escolarização, isso devido as dificuldades de acesso. Desse modo, surge a necessidade de se formar professores de ciências para atuar no contexto da educação inclusiva (RIBEIRO, 2002). Segundo Tricoli (2002 apud POCKER, 2017) “[…] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”. Enfatizando o quão essencial é uma boa formação para atender no contexto inclusivo.

Segundo Oliveira (2015), o professor apesar ser visto apenas como “dono do conhecimento”, mediador, transmissor e interprete da cultura. Hoje, devido a diversas mudanças sociais, esse sujeito deixou de ser apenas mediador e passou a atender e enfrentar uma nova demanda em seu cotidiano escolar. Atualmente, o professor deve estar preparado para superar a diversidade existentes entre os alunos e as relações de integração no ambiente escolar (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002 apud OLIVEIRA, 2015).

Confirmando que a atuação do professor não pode mais se basear predominantemente na transmissão do conhecimento e sim ser diversificada (assim como o novo público), proativa e maleável com intuito de incluir diferentes alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, por exemplo. Sendo assim, compete aos cursos de formação inicial de professores propor pedagogias direcionada à diversidade, a qual esses futuros professores irão enfrentar, afinal “[...] a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (CASTANHO; FREITAS, 2005 apud POKER, 2017).

Beyer (2006) discute a importância da formação inicial de professores, considerando que essa seria a condição de superar a desproporção entre proposta de inclusão escolar em termos de políticas públicas e sua efetividade no sistema escolar, além da formação continuada para os professores já em atividade.

Oliveira (2015) diz que resultados obtidos nas avaliações escolares nacionais e sua repercussão social, atribuíram aos professores e à sua

formação a plena responsabilidade pelo fracasso escolar e o desempenho dos discentes. Podemos perceber que de fato, a formação docente possui uma enorme relevância para o êxito da inclusão escolar, mas em contrapartida também possui grande peso quando se há a falta dessa, pois sem preparo adequado esse profissional não terá embasamento para atender de maneira efetiva frente a diversidade encontrada na sala de aula, gerando assim a exclusão do indivíduo e consequentemente não garantirá uma educação de qualidade ao mesmo.

4. METODOLOGIA

Inicialmente, realizou-se um levantamento de quais as instituições públicas de Ensino Superior no Estado da Paraíba que oferecem cursos presenciais de Licenciatura em Química. Isto possibilitou a identificação de três instituições: uma Universidade Federal, um Instituto Federal e uma Universidade Estadual. Foram então escolhidos alguns licenciados formados em cada instituição, de forma aleatória, buscando uma representação dos três modelos de formadores de professores do Estado.

A primeira etapa da pesquisa pode ser considerada de caráter documental, pois os dados foram coletados por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos três cursos de Licenciatura em Química, das três instituições. Buscou-se identificar nas grades curriculares desses cursos a presença de disciplinas que abordassem questões relacionadas à Educação Inclusiva.

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário para 27 licenciados por essas instituições, sendo destes 16 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, Com faixa etária variando entre 22 e 37 anos, com término de formação entre 1 e 10 anos e com experiência de sala de aula entre 6 meses e 10 anos, em instituições públicas e privadas. O questionário continha 10 perguntas dissertativas e uma de múltipla escolha.

A tabela 1 apresenta a nomenclatura utilizada para identificar cada instituição e a sigla que será utilizada para identificar cada licenciado ao longo da análise. Cabe destacar que a Instituição A e Instituição B são federais e a Instituição C estadual.

Tabela 1. Distribuição dos 27 licenciados por instituição

Instituição	Sigla para identificar os licenciados	Número de entrevistados
Instituição A	AQ1, AQ2, AQ3, AQ4, AQ5, AQ6, AQ7, AQ8, AQ9, AQ10	10
Instituição B	BQ1, BQ2, BQ3, BQ4, BQ5, BQ6, BQ7, BQ8, BQ9, BQ10, BQ11	11
Instituição C	CQ1, CQ2, CQ3, CQ4, CQ5, CQ6	6
Total		27

Fonte: Adaptado de Uliana e Mol, 2015.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Análise dos PPCs das Licenciaturas

Os textos introdutórios dos PPCs foram analisados sob a perspectiva de identificar alguma menção relação à educação inclusiva. Para isso, foram selecionadas algumas palavras chave como *inclusão*, *educação inclusiva*, *educação especial* e *acessibilidade* a fim de encontrar nesses textos trechos que citasse o contexto inclusivo.

Ao utilizar as palavras selecionadas para encontrar no PPC, da instituição A, menções sobre educação inclusiva, se observa que apenas a palavra inclusão é encontrada para se referir a uma disciplina optativa ofertada pelo curso.

Ao analisar a grade curricular, podemos observar que na instituição A, o curso de licenciatura em Química, ofertado nos horários noturno e diurno, é constituído de uma carga horária total de 3000 horas, devendo ser integralizado no prazo máximo de 7 (sete) anos (PPC, 2006). Constatamos que a temática Educação Inclusiva é pouco expressiva, representada por apenas uma disciplina optativa de 45h, nomeada de “Educação e Inclusão Social”, além da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigatória nos

cursos de formação inicial de professores desde 2002, que é ofertada com carga horaria de 60h.

Através da utilização das palavras chave para encontrar menções sobre educação inclusiva, no PPC da instituição B, se observa que todas as palavras são encontradas em trechos que se referem à educação inclusiva, principalmente em um dos tópicos do PPC intitulado de **“**Instalações de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Especiais”, onde cita algumas ações para atendimento às pessoas com deficiência, fundamentadas nos princípios do direito à cidadania, em cumprimento da legislação, isto é, Lei n.º 9.394/96; Lei n.º 12.764/2012; Decreto nº 7.611/11; Decreto n.º 5.626/05; Decreto n.º 5.296/04; Lei n.º 10.048/00; Lei nº 10.098/00 e Lei nº 10.436/02. A fim de promover o acesso e inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, como por exemplo:

> “Contratação de professores e interpretes em LIBRAS para o atendimento a alunos com deficiência auditiva. Aquisição de materiais, softwares, equipamentos de locomoção, literatura além de equipamentos de BRAILE para o atendimento a alunos com deficiência visual. Implementação de ações em atendimento às pessoas com transtorno do espectro autista (...)”

A grade curricular do curso de licenciatura em Química da Instituição B, ofertado no horário diurno, é constituída de uma carga horária total de 3714 horas, devendo ser integralizada no prazo máximo de 6 (seis) anos (PPC, 2017). Constatamos que a temática Educação Inclusiva é representada apenas por uma disciplina obrigatória de 33h, nomeada de “Seminários da Educação”. E por duas disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), LIBRAS I e II, com carga horaria de 33h cada uma.

Assim como nos outros PPCs, as palavras chave foram utilizadas para encontrar menções sobre educação inclusiva, no PPC da instituição C, e todas as palavras são encontradas em trechos que se referem à educação inclusiva, principalmente em um dos tópicos do PPC intitulado de “Política de Acessibilidade e Ensino de Libras”, onde parte do trecho é citado abaixo:

> “(...) mantém políticas e ações de acessibilidade dos portadores de necessidades especiais aos diferentes espaços e aos saberes. Para além de rampas e

> sinalizações, a IES tem buscado ampliar a inclusão dessas pessoas na comunidade acadêmica, estimulando os estudantes de todos os cursos a cursarem o componente curricular de Libras”

Na instituição C, o curso de licenciatura em Química, ofertado nos horários noturno e integral, é constituído de uma carga horária total de 3200 horas, devendo ser integralizada no prazo máximo de 7 (sete) anos e meio (PPC, 2016). Constatamos que a temática Educação Inclusiva está presente como a disciplina de Educação Especial e Inclusiva equivalente a “Tópicos em Educação Especial e Inclusiva” de 30h, que compõe as disciplinas classificadas como Básico Comum. Além da disciplina da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de 60h.

Fazendo uma breve relação das grades curriculares das três instituições, na tabela 2 está apresentado como estão distribuídas as disciplinas relacionadas à inclusão e sua carga horária, analisadas a partir dos PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de cada instituição.

Tabela 2. Análise do PPC das instituições

Instituição	Disciplina de LIBRAS	Demais disciplinas de Educação Inclusiva
Instituição A	60h	45h
Instituição B	66h	33h
Instituição C	60h	30h

Fonte: Elaborado pela autora

5.2. Análise dos Questionários

Visando identificar o que os licenciados entendem por Educação Inclusiva, foi questionado “Qual sua concepção sobre inclusão escolar?”, onde uma diversidade de respostas foram obtidas, mas todas anunciavam aspectos aceitáveis ao que se designa atualmente por Educação Inclusiva, algumas foram consistentes e outras mais superficiais. Abaixo, estão algumas das respostas sobre Educação Inclusiva:

Entrevistado (BQ3): *“Inclusão de todos os indivíduos na escola com igualdade e respeito as suas condições físicas e mentais”.*

Entrevistado (CQ3): *“Para haver inclusão escolar todas as pessoas precisam ter acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino, sem tolerância há nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc. é preciso haver a integração de alunos com NEE em classes de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os estudantes que não apresentam NEE. Para isso, as escolas precisam estar preparadas para dar o suporte necessário para esses alunos, seja na infraestrutura da instituição (rampas, sinais, elevadores, etc) e, principalmente, na capacitação dos profissionais de ensino para este tipo de acompanhamento, pois, é função do educador estar preparado para educar os mais diferentes tipos de indivíduos”.*

Entrevistado (AQ1): *“Inclusão não é só jogar um aluno com necessidades especiais dentro da escola para que ele participe da sociedade escolar e participe normalmente das atividades com todos fechando os olhos para suas necessidades. Inclusão seria todos, a comunidade escolar, preparados para atender e conviver com esses alunos”.*

Entrevistado (CQ6)*: “A inclusão escolar deve ser aquela onde ocorra a inclusão de todos os indivíduos da sociedade, portanto, que atenda às necessidades e perceba as dificuldades daqueles que a compõem num ambiente escolar, sejam elas físicas, financeiras e/ou sociais. Com isso, o ambiente escolar deve ser acolhedor”.*

Após a análise das definições acerca da inclusão escolar expressas pelos entrevistados, as respostas das questões posteriores tratadas com base na obra de Laurence Bardin (1970), as quais foram categorizadas de acordo com a sua frequência, dessa forma cada tópico apresentará a questão, sua categorização e o porcentual estimado para as respostas.

5.2.1. Questão sobre a importância da formação docente no processo de inclusão

De acordo com os dados obtidos a partir dos questionários aplicados, todos os licenciados do curso de licenciatura em Química nas três instituições, foi unânime a concordância quando questionados sobre a importância da formação para enfrentar os obstáculos que impedem o processo de inclusão de

forma efetiva na sala de aula. Ou seja, 100% dos professores entrevistados acham importante haver a formação no contexto inclusivo.

Destaca-se a resposta de um dos entrevistados na qual o mesmo discute sobre sua perspectiva de formação, onde para esse professor, a formação continuada com foco apenas em educação inclusiva seria dispensada caso a formação inicial fosse realmente efetiva.

Entrevistado (CQ1): "*A formação inicial, como base da edificação docente, é essencial para que se possa despertar, além do conhecimento químico, a capacidade de mediar esse conhecimento em sala de forma dinâmica e prática. A grande questão é que a base ainda não dá suporte correto a didática do ensino de química e principalmente a formação para educação inclusiva. As disciplinas são focadas nos diversos cálculos, e muito do que se vê nas físico-químicas e química analítica não vai para a sala de aula do ensino médio. A formação continuada, por sua vez, dá a possibilidade de especificar o conhecimento que se pretende trabalhar, como uma especialização em educação especial, o que complementa a base da formação inicial, mas que, na minha opinião, estende o tempo de formação de maneira desnecessária, uma vez que a formação inicial deveria cumprir esse papel*".

Houve também alguns comentários onde foram expressos que além do tema ser difícil de se trabalhar, a falta de formação dos professores, os deixam "perdidos" quando se deparam com um aluno com NEE em sala de aula. Logo, apesar de considerarem importante, a maior parte dos professores sentem que a formação ainda é falha quanto a essa temática.

5.2.2. Questão sobre experiências vividas com discentes com NEE e suas considerações

Quando os entrevistados foram questionados sobre possuírem algum tipo de experiência em sala de aula com discentes com NEE e sobre como estas os afetaram, 14 afirmaram não ter vivido nenhum tipo de experiência com esse público, e 13 que afirmaram ter vivido algum tipo de experiência com alunos com NEE, conforme os dados expressos no gráfico 1.

Gráfico 1. *Representação acerca da experiência dos professores com alunos com NEE*

Entre essas experiências foram citadas: atendimento a alunos com déficit de aprendizagem, autismo, deficientes visuais, surdos, entre outras NEE. Podemos observar algumas das respostas dos entrevistados referente essa questão.

Quanto as considerações sobre como essas experiências em sala de aula os afetaram. Destacam-se algumas respostas a seguir:

Entrevistado *(BQ10): "Houve duas experiências, uma no momento de trabalho o qual tive que conviver um ano com um aluno NEE (déficit de aprendizagem), e outra no momento da minha formação profissional em que tive acesso a toda uma turma com NEE. A primeira afetou de forma negativa porque o aluno estava inserido numa sala de aula de ensino regular onde só ele precisava de uma atenção especial, acredito que esse método não pode ser considerado inclusão, (...) o que leva a exclusão na sala de aula. A segunda afetou positivamente porque a turma era de discentes com NEE, a aula foi planejada de uma forma que atendeu a todos, o ambiente, a aula, tudo era voltado para uma aprendizagem significativa destes, com aparatos que ajudavam o docente a repassar o conteúdo de forma que houvesse um entendimento maior dos conceitos".*

Entrevistado (BQ8): "*Enquanto aluno do Ensino Médio (EM) tive uma amiga com deficiência visual. Muitas vezes, em horários extraclasse, ensinava Química a ela enquanto ela me ensinava o Sistema Braille (foi assim que iniciei meus estudos com o braille). Enquanto estagiário, no curso superior de*

Licenciatura em Química, também tive uma aluna com deficiência visual. (...) Essas duas experiências que tive, tanto quanto aluno do EM quanto como estagiário me instigou a pesquisar mais sobre estratégias inclusivas no ensino de Química voltados para alunos com deficiência visual. (...) Não tive, como professor, nenhuma experiência com alunos com outras deficiências além das aqui mencionadas".

Entrevistado (AQ3): "*Uma aluna com laudo de déficit de aprendizagem. Influenciou sim, e positivamente. Normalmente com o passar do tempo nós professores, ficamos no piloto automático, quando aparece um desafio desses, somos obrigados a traças novas rotas*".

O que se pode observar é que no geral, apesar de talvez não se sentirem preparados para atender no contexto inclusivo, os professores consideram as suas experiências com o público com NEE positivas e desafiadoras. Um dos entrevistados diz que uma de suas experiências o afetou de forma negativa, pois o aluno não possuía um AEE (Atendimento Educacional Especial), não possuía um apoiador para auxiliar a professora durante a execução das atividades, fazendo com que o mesmo não acompanhasse o desenvolvimento dos conteúdos, gerando a sua exclusão dos demais. Fato que infelizmente é comum, principalmente na rede pública de ensino.

Além disso, um dos entrevistados (CQ3) que não vivenciou esse tipo de experiência, diz que a falta de formação "*limita o professor e impossibilita o trabalho de inclusão em sala de aula...*".

5.2.3. Questão sobre a formação acadêmica

Quando questionados sobre a formação acadêmica e o que sentem sobre o preparo para atender no contexto da educação inclusiva, a maioria dos entrevistados consideram-se despreparados. No gráfico 2 podemos conferir a análise das respostas.

Gráfico 2. Representação sobre o preparo para atender alunos com NEE

Observou-se que 67% dos entrevistados se sentem despreparados para, caso necessário, ensinar o conteúdo a um aluno com NEE. E apenas 33% se sentem preparados para atender o mesmo público, dados diretamente ligados a formação a qual os entrevistados receberam. Os entrevistados da instituição A foram unânimes quando afirmaram que sua formação não ofereceu um bom preparo para que pudessem atender no contexto da educação inclusiva, caso seja necessário.

Destacando algumas das respostas sobre a questão, o entrevistado AQ5, disse *"Não, longe disso"* e outro entrevistado (AQ4) disse "*Creio que a formação ainda está em déficit, contudo segue buscando um aprimoramento. Experiências como a que tive (como aluno apoiador) me proporcionaram um melhor preparo, mas os meus colegas de turma não tiveram a mesma oportunidade. Acredito que oficinas e disciplinas como a de LIBRAS começam a introduzir esses aspectos para o futuro professor. Porém, só a experiência bater de frente com a realidade, vai demonstrar o quanto o professor está preparado ou não, e se não estiver preparado ter ciência de buscar ajudar e se melhorar, consequentemente melhorando o desempenho dos alunos*".

Já na instituição B, apenas dois dos entrevistados acreditam que não está tão preparado para atender esse público, apesar de suas experiências, mas todos os outros, por unanimidade, acreditam ter sido preparados para atender alunos com NEE.

Os entrevistados da instituição C se dividiram nas respostas, metade deles se sentem preparados e a outra metade se sentem despreparados para atender no contexto da Educação Inclusiva.

Assim podemos afirmar que os cursos de graduação em química, ainda necessitam de maior investimentos e esforços na formação dos seus futuros professores.

5.2.4. Questão sobre as dificuldades de atender no contexto inclusivo

Com relação as dificuldades em atender alunos com NEE, a falta de formação foi um dos pontos citados por três dos entrevistados como motivo diretamente ligado à sua dificuldade, além disso outras barreiras citadas, foram: falta de apoio institucional, falta de material didático adequado, conceitos muito abstratos, desenvolvimento de métodos diferenciados, entre outros. E a grande maioria cita os alunos com deficiência visual como maior desafio, considerando que a Química é uma disciplina muito visual.

Destacando algumas respostas:

Entrevistado (AQ1): "*O meu não preparo para atender e entender suas necessidades*".

Entrevistado (BQ5): "*A formação acadêmica que ainda é insuficiente para que o professor tenha capacidade de planejar/executar aula para aluno com NEE*".

Entrevistado (CQ4): "*Entendemos que todos os nossos alunos possuem uma NEE, seja no social, físico ou cognitivo. No entanto, com salas muito numerosas, e a falta de formação, material e apoio para o professor, contam muito. Pois é preciso que o professor conheça o seu aluno, e busque o melhor para o processo de aprendizagem*".

Entrevistado (CQ2): "*Na minha visão acredito que para os alunos deficientes visuais, pois existe alguns conteúdos que precisam da visão para poder identificar o ponto final de alguma reação*".

5.3. Análise geral das respostas

De modo geral, com relação aos questionários aplicados, o que pode ser observado é que apenas um dos entrevistados (BQ6) diz que não se sente estimulado com a temática, apesar de achar importante, não se imagina trabalhando para atender no contexto de inclusão.

Espera-se que as instituições, em um futuro próximo busquem se aprimorar mais e atentar-se para adaptarem os seus PPC's (ou também nomeado de PPP's) de maneira a formar professores capazes de atender as necessidades de tantos alunos com NEE que estão ingressando nas escolas regulares. Como é bem colocado no Projeto Político da instituição C: "... a universidade precisa estar atenta, atualizando-se sempre para contribuir com a formação de profissionais competentes, críticos e criativos..." (PPP, 2016).

SANT'ANA (2005 apud FREIRE, 2015) diz que na medida em que a orientação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuarem de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Para que isso ocorra é necessário ir muito além do discurso "escola para todos". É necessário que haja uma melhor formação dos docentes, possibilitando respostas efetivas durante sua prática em sala de aula que possuam alunos com NEE. Devem ser adquiridos materiais didáticos adaptados, assim como os prédios e mobiliários também devem ser acessíveis, a fim de tornar efetiva a participação de todos alunos nas atividades e que possam alcançar progressos (BARROS, 2013)

Estamos vivenciando um momento de extrema importância, de luta pela igualdade dos direitos e da chance de oportunidades para todos no sistema educacional. Movimento denominado de inclusão escolar, que atualmente faz parte do cotidiano daqueles que estão envolvidos com questões educacionais (FREIRE, 2015). Para o sucesso desse processo, a formação dos professores deve ser vista como ponto primordial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao poder público se deve a responsabilidade de estabelecer políticas públicas de inclusão, porém cabe às Instituições de Ensino Superior (IES),

formar os profissionais de modo a atender as demandas dessas políticas públicas, a fim de respeitar à diversidade. Porém, de modo geral, pode-se perceber a deficiência na formação docente no contexto inclusivo.

Através da análise do Projeto Pedagógico de Curso é notória a escassez de disciplinas na área de educação inclusiva, situação que abrange todas as instituições selecionadas, porém a situação mais preocupante está no PPC da instituição A, onde não possui nenhum ponto em destaque que debata sobre a educação inclusiva. Isso mostra que no Estado da Paraíba os cursos de licenciatura em Química, de maneira majoritária, ainda oferecem pouquíssima bagagem para que seus futuros profissionais possam atender no contexto inclusivo.

Nada muito diferente do que é observado no estado da Bahia, onde Santos, Dias e Oliveira (2014) analisaram a qualidade do processo de inclusão nas escolas e sobre a formação docente nas universidades estaduais baianas. Vale salientar que a Bahia possui o maior percentual de matrículas de alunos com NEE do Nordeste. E embora a temática seja muito discutida atualmente, o estudo apontou que na realidade ainda não houve mudanças significativas nos cursos de formação dos docentes de Química na Bahia, fato que prejudica a inclusão de forma efetiva dos alunos com NEE nas escolas regulares.

É necessário que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Química destas instituições acolham formas de preparar seus futuros professores, para que sejam capazes de atender no contexto inclusivo na escola regular. Para que possam entregar para o mercado, um profissional realmente capacitado para atender qualquer tipo de público, assim estes serão capazes de garantir ensino de qualidade para todos os seus alunos, sem exceções.

Na análise das respostas dos questionários, buscou-se identificar como foi a formação desses professores, se eles se sentem preparados para atender no contexto inclusivo, quais foram as vivências com alunos com NEE, se a formação recebida pode de alguma forma facilitar nessas vivências, e quais foram as principais dificuldades citadas pelos professores, sobre ensinar Química no contexto inclusivo.

Através da análise dos questionários nota-se que a maior parte dos professores entrevistados não se sentem preparados para atender no contexto

inclusivo. Principalmente os professores formados pela instituição A, onde podemos observar a falta da discussão sobre inclusão em seu PPC.

Fazendo uma análise geral, 65% dos professores se consideram despreparados para atender no contexto inclusivo e apenas 35% se sentem preparados. Fato que já era esperado, devido à escassez de disciplinas durante a formação docente. Claro que apenas a oferta de disciplinas resolveria essa deficiência, mas seria um bom início para incentivar os alunos a buscarem melhorar sua formação para atender alunos com NEE, através de cursos de formação continuada ofertados por algumas instituições, por exemplo.

A oferta de oficinas, minicursos, cursos de extensões, entre outras atividades a somar com as disciplinas ofertadas pelas instituições poderiam ser uma ferramenta de auxílio na formação dos professores no contexto inclusivo. Além disso, a motivação e discussão sobre a temática é de fundamental importância para estimular o licenciando a buscar melhorar sua formação a fim de poder atender alunos com NEE, caso se depare com os mesmos no futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. K. **A formação docente no contexto da Educação Inclusiva**. Trabalho de conclusão de Especialização, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

ARNAIZ, S. **Las escuelas son para todos**. Editora Siglo Cero 27 (2) p. 25-34. 1996.

ATAIDE, K. F. P.; CATÃO, S. N. **O ensino de química na educação inclusiva: concepções de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência.** III CINTEDI, 2018.

BARBOSA, J. T. **O ensino inclusivo de Química através do visual: estratégias de ensino para alunos surdos**. Trabalho de conclusão do curso Monografia apresentada ao departamento de Química da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000

BARROS, T. C. C. **Formação de professores de química para o trabalho com a educação especial: uma análise do projeto político pedagógico do curso de licenciatura em química na UEPB.** Trabalho de conclusão do curso Monografia apresentada ao departamento de Química da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARNEIRO M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 3. ed. – Petrópoles, RJ: Vozes, 2011.

CROCHÍK, J. L.; FERRARI, M.A.L.D.; HRYNIEWICZ, R. R.; BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R.B. **Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 24, n. 46, pp. 55-70, jul/ set. 2006

DAZZANI, M. V. M., **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica**. Revista Psicologia ciência e profissão, 30 (2), P. 362-375, 2010.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**. Revista Psicologia ciência e profissão, 27 (4), p. 636-647, 2007.

FREIRE, V. A.; BARROS, T. C. C.; SILVA, D. S.; FERREIRA, K. R. M. **Ensino de química: formação de docentes para o trabalho com portadores de necessidades especiais**. V ENID - encontro de iniciação à docência da UEPB, 2015

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Benjamin Constant (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n.29, p. 3-8, 2004.

GRACIA, V. S. **La Educación Integradora en Europa**. Valencia: Artes Gráficas Soler, 2000.

LEÓN, M.J. **La perspectiva del profesor tutor sobre los problemas de Referências la integración de los niños con necesidades educativas especiales**. Revista de Educación Especial, n. 14, p.77-83, 1994.

MAIA, M. S. **Um diagnóstico sobre a educação inclusiva: organização escolar, concepções de professores e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

MARIANO, L. S.; REGIANI, A. M. **Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego**. Química Nova na Escola, v. 37, Nº Especial 1, p. 19-25, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial.** Genebra, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp. br/index. php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%AAncia-e-Cultura/declaracao-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, F. M. **A formação de professores e a educação inclusiva**. Revista Alpha, n. 16, p. 322-338, 2015.

OLIVEIRA, W.D.; BENITE, A.M.C. **Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências**. Ciência Educacão, v.21 p.457-472, 2015.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. Educação Unisinos 17(1), p. 40-47, 2013.

PLANALTO - **Presidência da República.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 07 de abril de 2019.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia** Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.876-889, 2017.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. UFPB, 2006.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. IFPB, 2017.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. UEPB, 2016.

RADMANN, T.; PASTORIZA, B. S. **Educação Inclusiva no ensino de Química** XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), 2016.

REIS, E. S.; SILVA, L. P. **O ensino das ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA**. Revista do Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura, v. 1, p. 240-249, 2012.

RIBEIRO, E. B. V.; BENITE, A. M. C. **Formação de professores de Ciências para a Inclusão Escolar: estudos sobre a produção de diálogos.** 25ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2002.

RIBEIRO, E. B. V.; BENITE, A. M. C. **Professores Formadores de Professores de Ciências: o que influencia suas concepções sobre Inclusão?.** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.4, n.2, p.127-147, 2011.

SANTOS, I. M.; DIAS, V. B.; OLIVEIRA, R. R. **Formando professores de Ciências naturais para a educação inclusiva: Em foco o currículo do curso de licenciatura em Química nas universidades estaduais baianas**. In.: SANTANA, E. M.; SILVA, E. L.(Orgs.), Tópicos em Ensino de Química. São Carlos: Pedro&João, p. 233-248, 2014.

SILVA, W. L. B. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da rede pública municipal de ensino de petrópolis/RJ**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2013

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed,1999.

ULIANA, M. R.; MOL, G. S. **A educação inclusiva na formação inicial de professores de Matemática, Física e Química: Uma análise na realidade rondoniense.** XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015.

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

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SOBRE A TEMÁTICA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA"

O presente questionário refere-se a coleta de dados quantitativos com pesquisa direcionada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Licenciatura em Química.

1. Sexo:
   ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: _____
3. Formação/Instituição:
   _____
   Possui especialização/Pós-graduação? Se sim, qual?
   _____
4. Atua como docente na área da Química em instituição municipal, estadual, federal ou privada?
   _____
5. Quanto tempo de experiência docente?
   _____
6. Qual é sua concepção sobre inclusão escolar?
   _____
7. Sobre educação inclusiva, possui ou possuiu algum tipo de experiência em sala de aula com discentes com NEE (Necessidade Educativas Especiais)? Se sim, quais? Isso o afetou positiva ou negativamente?
   _____
8. A sua formação acadêmica lhe proporcionou um bom preparo para que, caso necessário, ensine o conteúdo a um aluno com NEE? Se sim, qual foi a forma desse preparo (disciplinas, workshop, oficinas, etc)?
   _____
9. Se respondeu SIM a alternativa anterior, qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor? E se respondeu NÃO, qual o impacto que a falta de formação traz para sua prática docente?
   _____
10. A formação de professores/educadores possui um papel de fundamental importância para enfrentar os obstáculos que impedem o processo de inclusão de forma efetiva na sala de aula. Na sua concepção a formação inicial e a formação continuada no contexto de inclusão são importantes para o ensino de Química? Justifique.
    _____
11. Com relação a prática docente, qual é/seria a maior dificuldade em ensinar Química um aluno com NEE?
    _____