O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



# BOLETIM DE CONJUNTURA

## BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 48 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10343641

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA: UMA REFLEXÃO AUTOETNOGRÁFICA

*Jarline dos Santos Cardoso*[1]

*Ana Cristina Silva Daxenberger*[2]

*Maria Betania Hermenegildo dos Santos*[3]

**Resumo**

A formação inicial docente deve oferecer fundamentos teórico-práticos que possibilite ao futuro professor/a condições de compreender os aspectos legais, filosóficos e pedagógicas que sustentam a educação especial na perspectiva inclusiva. Por isto, o presente trabalho tem por objetivo compreender qual é a importância dos fundamentos da educação inclusiva na formação de uma licencianda em Química na Universidade Federal da Paraíba, campus Areia. Esta pesquisa é qualitativa, de natureza documental, descritivo-crítico e autoetnográfica, desenvolvida em 2023. Constata-se, por meio dos dados que o curso atende aos preceitos legais, normativos e às orientações referentes à formação da licencianda. No entanto, inferimos que o mesmo precisa aprimorar a qualificação da relação teórico-prática por meio do estágio obrigatório. Isso se justifica pelo entendimento de que os educadores precisam internalizar os princípios da inclusão para o melhor atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

**Palavras-chave**: Educação Especial; Ensino de Química; Formação Docente; Inclusão.

**Abstract**

Initial teacher training must offer theoretical-practical foundations that enable the future teacher to understand the legal, philosophical and pedagogical aspects that support special education from an inclusive perspective. Therefore, the present work aims to understand the importance of the foundations of inclusive education in the training of a Chemistry graduate at the Federal University of Paraíba, campus Areia. This research is qualitative, documentary, descriptive-critical and autoethnographic in nature, developed in 2023. It is clear, through the data, that the course complies with legal, normative precepts and guidelines regarding the training of undergraduate students. However, we infer that it needs to improve the qualification of the theoretical-practical relationship through the mandatory internship. This is justified by the understanding that educators need to internalize the principles of inclusion to better serve people with disabilities in the regular education network.

**Keywords**: Chemistry Teaching; Inclusion; Special Education; Teacher Training.



## INTRODUÇÃO

Desde a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, os preceitos democráticos que reconhecem a todos e todas os direitos civis e o acesso aos diferentes segmentos sociais, a inclusão se tornou foco fundamental para a consolidação de uma sociedade inclusiva. Especificamente sobre educação, o Brasil é signatário de documentos internacionais, como por exemplo, a Declaração de Salamanca, em 1994, e a Declaração de Guatemala, em 1999 e outras. Concomitantemente, o país precisou editar várias leis que garantem a todos e todas o direito à educação, como a Lei de Diretrizes e

[1] Graduanda em Química pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jarline.cardoso2@academico.ufpb.br

[2] Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação. E-mail: ana.daxenberger@gmail.com

[3] Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Química Analítica. E-mail: mbetaniahs@gmail.com

Bases de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão, em 2015 e outras. Junto a isto, o movimento de famílias das pessoas com deficiência também lutou pelos direitos de seus/suas filhos e filhas estarem matriculados em escolas regulares com o devido atendimento educacional especializado como complemento à educação e fortalecendo o reconhecimento da diversidade humana.

Neste contexto, há mais de 30 anos, a formação inicial docente tem se modificado para poder garantir fundamentos teórico-práticos que possam contribuir com a formação profissional objetivando a formação cidadã e com o olhar mais sensível às diversidades e às diferenças das pessoas. Pensar em formação na perspectiva inclusiva exige que os futuros professores possam compreendam sobre elementos de fundamentos histórico-antropofilosóficos, sociais, psicológicos e técnicos, mas também, sobre educação especial, a qual tem por fundamento estudos sobre os aspectos associados às diferentes deficiências, superdotação e altas habilidades, além de estudos sobre alguns transtornos de aprendizagem.

Destarte, todos os cursos de formação para professores devem aderir os preceitos legais que abordam os aspectos fundamentais sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Considerando isto, nesta pesquisa investigamos se as questões relacionadas aos aspectos associados sobre inclusão social e escolar foram atendidas no curso de licenciatura em Química do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no campus Areia. Compreendendo a importância dos fundamentos da educação inclusiva na formação docente, nossas questões norteadoras foram: Como a primeira autora, uma futura professora de Química, desenvolveu uma preocupação com aspectos ligados à educação especial? Quais componentes curriculares e as interveniências a permitiram refletir e compreender a importância da educação inclusiva? Por que, como professora de Química, na educação básica, é importante compreender os fundamentos da educação inclusiva?



Para isto, os objetivos da pesquisa foram: i) Compreender como o curso de licenciatura em Química da UFPB, no campus II, está estruturado e tem contribuído para a formação de futuros docentes em práticas inclusivas, analisando o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Química na perspectiva da educação inclusiva; ii) Identificar e relatar quais experiências formativas que marcaram a formação e possibilitaram perceber que todos têm direito à educação, garantindo oportunidades iguais.

A presente pesquisa é qualitativa, de natureza documental, descritivo-crítico e autoetnográfica. Inicialmente, realizamos um estudo documental usando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Química e os programas de ensino das disciplinas relacionadas à inclusão com base nos princípios teóricos da educação inclusiva. No segundo momento, a construção da escrita autoetnográfica

da primeira autora que resultou neste texto a partir de reflexões sobre a formação docente na perspectiva inclusiva e cidadã.

O estudo está organizado em quatro seções além desta introdução: i) revisão teórica sobre formação docente e princípios da educação inclusiva; ii) análise dos documentos oficiais do curso; iii) escrita autoetnográfica com o percurso formativo de licencianda em Química; iv) considerações finais, nas quais destacamos as diretrizes necessárias para uma formação profissional com foco na educação inclusiva.

## REVISÃO TEÓRICA

Para que hoje uma educação de qualidade seja um direito de todos, houve um longo caminho de lutas, muitas das quais de caráter internacional, influenciando o Brasil. Sobretudo, para garantir que todo indivíduo tenha direito de se tornar um cidadão com acesso e participação nas políticas públicas, independente de suas características (MENEZES; SILVA, 2017).

Pensar em educação inclusiva nos obriga conjuntamente a estudar sobre a educação especial. Esta modalidade de ensino, atualmente, encontra-se como tema de diversas pesquisas, as quais podem ser encontradas em diferentes tipos de bancos de dados científicos. Essa atenção decorre de uma longa luta histórica para a implementação da educação inclusiva nos sistemas educacionais no Brasil.



Foi somente a partir da década de 1990, que a discussão sobre o ensino inclusivo ganhou relevância, especificamente, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca. Esse documento estabeleceu princípios e metas relacionadas à educação especial, e, aos atendimentos educacionais especiais para aqueles indivíduos com dificuldades de aprendizagem, em decorrência de alguma deficiência. Esse marco histórico inicial na luta pela educação inclusiva destacou a importância do tema e contribuiu para o reconhecimento do direito à educação para todos e todas.

Após a assinatura de acordos e declarações por representantes de diferentes estados a respeito da temática em questão, foi estabelecida uma política denominada educação inclusiva, a qual reconhece a diversidade como condição essencial da experiência humana. Deve-se, portanto, respeitar as diferenças dos sujeitos (SASSAKI, 2001). Vale ressaltar que o Brasil é signatário não somente da Declaração de Salamanca (1994), mas também da Declaração Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Guatemala e a Declaração de Dakar (UNESCO, 1990; 1999; 2000).

Ao mesmo tempo, documentos nacionais como a LDB/1996, a Lei de Libras 10.436/2000, o Decreto 5.626/2005, a LBI que se caracteriza como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei de

educação bilingue (2021) e as normatizações sobre formação docente também apresentam elementos sobre inclusão escolar, o reconhecimento da diversidade dentro do ambiente escolar e exige que o futuro professor tenha acesso aos conhecimentos teórico-práticos que o coloque em convivência formativa para efetivar práticas de inclusão.

Como exemplo disso, destacamos as Diretrizes Curriculares de formação docente apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução n°. 2 de 1º de julho de 2015. Essa resolução trouxe a exigência da inclusão de componentes curriculares na formação do licenciando e foi ratificada pelo Parecer do CNE nº. 02 de 2019, que apresenta no seu 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, 2019).

Nesse sentido, leis e diretrizes foram criadas para assegurar tais direitos. Destacamos como uma das mais importantes a LBI nº 13.146/2015, por ela abordar a necessidade de criação de políticas educacionais que excluam as barreiras comunicacionais, arquitetônicas, pedagógicas, instrucionais e atitudinais, com intuito de promover condições de igualdade e garantir a inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência. A LBI exige que o Estado e outras instituições, sejam elas públicas ou privadas, priorizem as demandas da Pessoa com Deficiência (PcD).



A eliminação de barreiras tem sido um dos maiores dificultadores para a efetivação da inclusão escolar, e como Tassa, Cruz e Cabral (2023) demonstram em sua pesquisa que muitos docentes têm encontrado dificuldades em adequar estratégias metodológicas para atender os alunos com necessidades educacionais, como está previsto pela LBI. Assim eles se expressam:

> A formação docente inicial possui muitas lacunas com relação ao trabalho e estudo da educação inclusiva, deixando os acadêmicos e professores recém-formados conscientes que apenas depois de concluir a graduação ou Magistério tornar-se-ão especialistas nessa área por meio de cursos específicos. E então centram seus ensinos na atuação em uma sala de aula homogênea, com alunos de níveis iguais no aprendizado e desenvolvimento satisfatório, ou seja, vive-se uma ideia de comunidade escolar distorcida (TASSA, CRUZ, CABRAL, 2023, p. 103-104).

Por isso, entendemos que o trabalho com a diversidade e o respeito às diferenças são pontos importantes a serem debatidos nos cursos de formação docente, uma vez que o processo de inclusão, assim como o de exclusão, pode se iniciar na escola. Ratificamos o pensamento de Tassa, Cruz e Cabral (2023), quando eles apontam as possíveis deficiências dos cursos de Licenciatura e Formação docente com relação à inclusão, e identificam ser necessário a formação continuada para que o profissional da

educação sempre busque meios para se qualificar e trazer inovações a sua própria prática. Também identificamos elementos sobre formação docente na perspectiva inclusiva (EMINE *et al*., 2018; EUROPEAN AGENCY DEVELOPMENT SPECIAL NEEDS, 2012).

Nesta perspectiva, o "professor sendo um dos principais agentes transformadores no desenvolvimento de uma escolarização menos excludente" (ULIANA *et al*., 2020), deve contribuir na aprendizagem dos estudantes de tal forma que, além dos conhecimentos científicos, aprendam a respeitar o outro. Cabe reiterar que quando falamos sobre inclusão não se trata apenas de pessoas com algum tipo de deficiência, e sim, de "todos os sujeitos que sofreram ou sofrem algum tipo de privação por alguma diferença inerente ao seu ser" (FELICETTI; BATISTA, 2020).

Nesse contexto, o educador que possui prática pedagógica baseada nos princípios da educação inclusiva precisa saber lidar com as diferenças e diversidades. Isso não significa aplicar um modelo de ensino para todos os alunos, mas reconhecer que essas diferenças fazem parte da essência humana (MORIN, 2001; FREIRE, 1997). No entanto, a inclusão não depende apenas do professor, pois, diariamente eles enfrentam condições que afetam o processo de uma escolarização inclusiva (SANTOS; PEREIRA, 2018).



Ainda sobre a necessidade de se garantir a formação docente aspectos associados à inclusão, Miskalo, Cirino e França (2023) também identificaram lacunas na formação inicial ao pesquisar sobre a temática junto aos docentes em atuação profissional. Estes autores constataram que os participantes de sua pesquisa não vivenciaram durante a graduação estudos sobre "educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas e, no processo de formação continuada as poucas formações que receberam carecem de articulação com a realidade por eles vivenciadas às teorias que recebem na formação ofertada pela mantenedora" (MISKALO, CIRINO, FRANÇA, 2023, p. 517).

Assim como também apontam Gesser e Martins. (2019, p. 7):

> Considerando que as concepções de deficiência dos educadores constituem suas práticas em sala de aula, [...] a pesquisa evidenciou a relevância das políticas educacionais para garantir a inclusão do tema deficiência tanto na formação inicial de professores quanto na formação continuada de professores. (GESSER; MARTINS, 2019).

Essa problemática não se encontra somente no Brasil, como apontam Ozel *et al*., (2015), Ametepee e Anastasiou, (2015), que também identificam a falta de políticas claras que tracem estratégias específicas e centradas na criança. Na Europa identificamos inclusive um documento norteador para formação de professores sob o título "Teacher education for inclusion- Project Recommendations linked to Sources of Evidence" (EUROPEAN AGENCY DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS, 2012), que em tradução livre é "Formação de Professor para inclusão -

Recomendações de projetos vinculadas a fontes de evidências" que traz várias considerações sobre planejamento e elaboração de programas mais eficazes para formar professores, adequação de língua e compreensão sobre o conceito de inclusão e outros elementos.

Especificamente no Brasil, vários são os documentos que norteiam a formação docente para atender os direitos já garantidos em lei anteriores. Entre elas, a Lei nº. 7853/89 regulamentada pelo Decreto de nº. 3.289/99 reforça o direito das crianças com deficiência de serem matriculadas em escolas em todos os níveis de ensino e esclarece o papel complementar da educação especial em relação ao ensino regular. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) também estabelece o direito e a obrigação dos pais de matricularem seus filhos com deficiência na rede de ensino regular sob a Lei de nº. 8.069/90. O Decreto de nº. 6571 de 17 de setembro de 2008 constitui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como mais um serviço da educação inclusiva, envolvendo a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos que facilitem a aprendizagem em ensino regular, em parceria com o(a) professor(a) da sala de recursos multifuncionais ou AEE.

Logo, é perceptível o quanto a formação docente inclusiva é necessária. Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) possui um capítulo específico à educação especial, identificando-a como complementar ao ensino regular e apontando as responsabilidades a respeito da inclusão, conforme previsto no Capítulo V, art. 59, item I, II e III da LDB. Nº 9.394/1996. A Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) também são documentos importantes que contemplam a formação de professores como um elemento imprescindível para inclusão. Cabe ao docente conhecer as necessidades educacionais de seus alunos e buscar meios de comunicação, ensino, estratégias e adaptações que contemplem a todos da turma, eliminando qualquer barreira educacional (BRASIL, 2015; CARVALHO; SOUZA, 2015).



Sassaki (2001) e Carvalho (2005) descrevem a educação inclusiva como uma proposta em que se respeita as diferenças e diversidades humana dentro do ambiente educacional, considerando as necessidades específicas dos alunos e promovendo uma educação de qualidade. Sendo assim, a escola assume a responsabilidade de criar um ambiente inclusivo que promova o senso de pertencimento, acolhimento, planejamento e execução de ações educacionais que atendem às características de todos os alunos. Segundo Carvalho (2005) e Sassaki (2001), a escola inclusiva se adapta para melhor atender às necessidades de seus alunos, sendo assim necessário um currículo de educação integral. Nessa linha de raciocínio Fabri e Tassa apontam que,

> Para que se efetive um currículo que prime pela inclusão, é necessário garantir uma educação de qualidade, com atitudes e ações inclusivas, assegurando o direito das crianças, jovens e adultos a ela. Na perspectiva educacional das escolas especializadas, a humanização do currículo se faz ainda mais necessária e pertinente, uma vez que o público-alvo atendido preconiza ações

> interventivas e interativas que foquem nas individualidades e potencialidades específicas de cada demanda (FABRI; TASSA, 2022, p. 66)

Schaffner e Buswel (2001) elencam dez elementos essenciais para a construção de uma escola inclusiva. Resumidamente, esses elementos incluem a construção de um projeto político pedagógico pautado nos princípios de inclusão em que os atores sociais assumam suas responsabilidades e deliberem para a construção de práticas inclusivas, bem como, o fortalecimento do sentimento de pertencimento; que o papel de liderança assumido pelo diretor possa fomentar a formação docente e o acompanhamento/monitoramento de aprendizagem de todos os educandos, assim como a socialização dos sucessos e discussões de revisão de planejamento quando se fizer necessário; a parceria com os outros profissionais e redes de apoio, no qual possam contribuir com os serviços complementares à educação junto à escola; desenvolver uma assistência técnica e organizada de apoio ao professor e aluno; manter a flexibilidade, tal como, a possibilidade de adaptações curriculares e de acesso ao currículo; manter sempre disponível o processo de mudança para eliminação das barreiras de aprendizagem.

Nesse ínterim, entendemos que a formação docente, a partir desses elementos legais, filosóficos e pedagógicos, deve estar presente na base curricular do licenciando em Química para que ele possa aprender o que é inclusão escolar, porque realizá-la e como fazê-la. Nessa perspectiva, o ensino de Química deve ir além da exploração de conceitos fundamentais, contribuindo para socialização, sustentabilidade, aspectos culturais, éticos e ambientais. Dessa forma, ele se aproximará mais da realidade, incluindo aqueles que têm necessidades específicas.



Segundo Menezes e Silva (2017), é importante considerarmos as especificidades do ensino de Química nesse discurso, pois é vista por muitos como uma disciplina complexa. Durante as aulas de Química as equações, experimentos, cálculos, e outros elementos de ensino são frequentemente usados. Assim os professores de Química enfrentam um desafio significativo no contexto da educação inclusiva, uma vez que essa abordagem demanda dos profissionais de ensino uma prática colaborativa. Porém, esses professores devem planejar suas aulas de forma a tornar a aprendizagem significativa e relevante na vida dos alunos, independentemente de terem ou não deficiência. Para isso, os novos currículos dos cursos de licenciatura já abarcam demandas relacionadas à educação inclusiva. No entanto muitas vezes, esses currículos mencionam apenas leis e decretos em ementas, considerando apenas um ou dois tipos de deficiências, apesar dos desafios e peculiaridades que essa abordagem apresenta. A Lei é objetiva e clara, o direito a uma educação de qualidade e a permanência nas instituições devem ser garantidos a todos, além disso, é necessário o ensino igualitário, independente da área de conhecimento.

Essa autoria afirma ainda que:

> [...] Há uma necessidade da participação de todos os envolvidos na educação, necessita-se de uma mudança significativa nos projetos políticos pedagógicos, nos planejamentos, nas metodologias desenvolvidas em sala de aula, nas avaliações e, sobretudo, de uma adequada formação do professor para atuar dentro desse contexto (MENEZES; SILVA, 2017, p. 16).

## ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUÍMICA NO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Ao longo do tempo, as concepções sobre formação de professores têm passado por mudanças significativas, influenciadas por diversos fatores. Podem-se considerar as inovações e as transformações na sociedade como elementos que contribuem para esse processo de mudança. Desta forma, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n°. 2 de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, define a docência no art. 2, 1º parágrafo como ação educativa.

> Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).



Partindo desse pressuposto, realizamos uma análise do PPC do curso de Licenciatura – Química do CCA da UFPB, no qual a primeira autora está formando. Essa análise teve como finalidade discutir os componentes curriculares relacionados à inclusão, carga horária e suas ementas.

Este PPC foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da Universidade Federal da Paraíba em 2011 e teve o início das atividades letivas no semestre 2012.2. Os objetivos do curso Licenciatura em Química da UFPB-CCA são: “Formar profissionais da educação com competência para o desempenho de atividades didático-pedagógica e competência na consecução do ensino de conteúdos do componente curricular de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio” (Resolução nº 65/2011 do CONSEPE). Em relação ao perfil dos formandos, o documento menciona que os profissionais da educação tenham conhecimentos diversos de ciências naturais e específicos de Química (UFPB, 2011).

> O projeto do curso apresenta uma estrutura curricular e atividades diversificadas que visam a formação do profissional da educação com conhecimentos diversos em Ciências Naturais e específicos em Química voltados para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (UFPB, 2011).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 os aspectos apontados na Resolução do CONSEPE nº 65/2011 estão presentes no âmbito da área de Ciências da Natureza. Essa conexão é expressa como uma competência a ser desenvolvida nos alunoss do ensino médio:

> COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 - Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 - Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais, nacionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC (BRASIL, 2018, p. 554-558) .

Pletsch (2009) afirma que o docente deve estar preparado para intervir com respostas adequadas em situações de dentro e fora da sala de aula que estejam diretamente ligadas com os desenvolvimentos dos alunos. Logo, compreende-se a importância da estrutura e qualidade dos cursos de licenciaturas, visto que são essenciais no desenvolvimento da sociedade mediante mudanças educacionais efetivas. Isto também é citado no documento sobre formação docente na Europa (ano)



O Quadro 1 apresenta os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química, nos quais podemos identificar uma ampla variedade de disciplinas na área de Química, as quais a primeira autora cursou como obrigatórias e optativas.

Com base no exposto, considerando a relação da área de inclusão apresentada no Quadro 1, destacamos que a matriz curricular do curso de Química do CCA/UFPB inclui as seguintes disciplinas: Educação especial – 60h, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – 60h, Fundamentos piscicológicos da educação – 60h, Educação e inclusão social – 45h, Educação das relações étnicos raciais – 45h, as quais todas foram cursadas pela primeira autora. As ementas dessas disciplinas estão listadas no Quadro 2.

No que diz respeito à formação na área de inclusão social, destacamos que as disciplinas presentes no Quadro 2, e cursadas pela primeira pesquisadora, estão de acordo com o que é previsto na Resolução CNE nº 02 de 2019, a qual aborda competências da BNCC relacionadas à inclusão, como está previsto. Essas competências podem ser encontradas nos documentos oficiais:

> I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a **uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes** (BRASIL, 2019)

**Quadro 1 - Composição curricular do curso de Licenciatura em Química da UFPB/CCA**

| 1. Conteúdos Básicos e Profissionalizantes | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1.1 Conteúdos Básicos** | | | | |
| **Disciplinas** | **Créditos** | **Carga Horária** | | **Pré-requisitos** |
| | | **Teórica** | **Prática** | |
| Álgebra Linear | 4 | 60 | 0 | - |
| Cálculo I | 4 | 60 | 0 | - |
| Cálculo II | 4 | 60 | 0 | Cálculo I |
| Mecânica | 4 | 60 | 0 | Cálculo I |
| Eletromagnetismo | 4 | 60 | 0 | Mecânica |
| Física Experimental | 4 | 0 | 60 | Cálculo I |
| Introdução à Estrutura da Matéria | 4 | 60 | 0 | - |
| Introdução às Transformações Químicas | 8 | 60 | 60 | - |
| Termodinâmica Química | 4 | 60 | 0 | Cálculo I |
| Cinética Química | 2 | 30 | 0 | Termodinâmica Química |
| Físico-Química Experimental | 4 | 0 | 60 | Cálculo I |
| Espectroscopia e Química Quântica | 4 | 60 | 0 | Introdução à Estrutura da Matéria e Cálculo II |
| Estrutura e Propriedade de Compostos Orgânicos | 4 | 60 | 0 | Introdução à Estrutura da Matéria e Introdução às Transformações Químicas |
| Reatividade de Compostos Orgânicos | 4 | 60 | 0 | Estrutura e Propriedade de Compostos Orgânicos |
| Técnicas Experimentais em Química Orgânica | 8 | 60 | 60 | Estrutura e Propriedade de Compostos Orgânicos |
| Princípios de Análise Química | 8 | 60 | 60 | Introdução à Estrutura da Matéria e Introdução às Transformações Químicas |
| Análise Química Instrumental | 8 | 60 | 60 | Princípios de Análise Química |
| Bioquímica Metabólica I | 6 | 90 | 0 | Estrutura e Propriedade de Compostos Orgânicos |
| Química dos Elementos | 4 | 60 | 0 | Introdução à Estrutura da Matéria e Introdução às Transformações Químicas |
| Química de Coordenação e Materiais | 4 | 60 | 0 | Química dos Elementos |
| Mineralogia | 4 | 60 | 0 | - |
| Derivados de Cana-de-Açúcar | 4 | 40 | 20 | Estrutura e Propriedade de Compostos Orgânicos |
| **Total** | **104** | **1560** | | |
| **1.1 Conteúdos Profissionais** | | | | |
| Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação | 4 | 60 | 0 | - |
| Fundamentos Sócio-Históricos da Educação | 4 | 60 | 0 | |
| Fundamentos Psicológicos da Educação | 4 | 60 | 0 | |
| Política e Gestão da Educação | 4 | 60 | 0 | |
| Didática | 4 | 60 | 0 | |
| Metodologia para o Ensino de Química | 4 | 30 | 30 | Didática |
| Educação Especial | 4 | 60 | 0 | |
| **Total** | **28** | **420** | | |
| **1.3 Estágio Curricular** | | | | |
| Estágio Supervisionado I | 6 | 60 | 30 | Didática |
| Estágio Supervisionado II | 6 | 60 | 30 | Estágio Supervisionado I |
| Estágio Supervisionado III | 6 | 30 | 60 | Estágio Supervisionado II |
| Estágio Supervisionado IV | 9 | 30 | 105 | Estágio Supervisionado III |
| **Total** | **27** | 405 | | |
| **Total (1.1+1.2+1.3)** | **151** | 2265 | | |
| **2. Conteúdos Complementares** | | | | |
| **2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios** | | | | |
| Leitura e Produção Textual | 4 | 60 | 0 | - |
| Metodologia do Trabalho Científico | 4 | 60 | 0 | Leitura e Produção Textual |
| Pesquisa Aplicada à Química | 4 | 60 | 0 | Metodologia do Trabalho Científico |
| Libras | 4 | 60 | 0 | - |
| Trabalho de Conclusão de Curso I | 2 | 0 | 30 | Metodologia do Trabalho Científico |
| Trabalho de Conclusão de Curso II | 2 | 0 | 30 | TCC I |
| **Total** | **20** | **300** | | |
| **2. Conteúdos Complementares Mínimo de 11 créditos, sendo 04 créditos do Eixo II e 04 créditos do Eixo III** | | | | |
| **Eixo Temático I: Pressupostos Antropo-Filosóficos, SócioHistóricos, psicológicos** | | | | |
| Educação Sexual | 3 | 45 | 0 | - |
| Economia da Educação | 4 | 60 | 0 | - |
| Fundamentos da Administração da Educação | 4 | 60 | 0 | - |
| Fundamentos Biológicos da Educação | 4 | 60 | 0 | - |
| Antropologia da Educação | 3 | 45 | 0 | - |
| **Eixo Temático II: Pressupostos Sócio-Políticos e Pedagógicos** | | | | - |
| Educação e Inclusão Social | 3 | 45 | 0 | - |
| Pesquisa e Cotidiano Escolar | 4 | 60 | 0 | - |
| Currículo e Trabalho Pedagógico | 4 | 60 | 0 | - |
| Planejamento e Gestão Escolar | 4 | 60 | 0 | - |
| **Eixo Temático III: Pressupostos Didático-Metodológico e Socioeducativo** | | | | - |
| Seminário de Problemas Atuais em Educação | 3 | 45 | 0 | - |
| Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação | 3 | 45 | 0 | - |
| Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos | 4 | 60 | 0 | - |
| Educação e Movimentos Sociais | 4 | 60 | 0 | - |
| Seminário de Educação Ambiental | 3 | 45 | 0 | - |
| Avaliação da Aprendizagem | 4 | 60 | 0 | - |
| **Disciplinas Optativas área de Química** | | | | |
| Biofísica | 4 | 60 | 0 | Cálculo I |
| Bioinorgânica | 4 | 60 | 0 | Química dos Elementos |
| Bioquímica Metabólica II | 4 | 20 | 40 | Bioquímica Metabólica I |
| Biotecnologia | 4 | 60 | 0 | Bioquímica Metabólica I |
| Inglês Técnico | 3 | 45 | 0 | - |
| Introdução à Informática | 3 | 0 | 35 | - |
| Nanociência e Nanotecnologia | 4 | 60 | 0 | Espectroscopia e Química Quântica |
| Planejamento e Otimização de Experimentos | 4 | 60 | 0 | Princípios de Análise Química |
| Prática Desportiva | 4 | 60 | 0 | - |
| Química de Alimentos | 4 | 60 | 0 | Bioquímica Metabólica I |
| Química e Fertilidade do Solo | 4 | 60 | 0 | Princípios de Análise Química |
| Química Computacional | 4 | 60 | 0 | Espectroscopia e Química Quântica |
| Síntese Inorgânica | 4 | 60 | 0 | Química de Coordenação e Materiais |
| Síntese Orgânica | 4 | 60 | 0 | Reatividade de Compostos Orgânicos |
| **Total** | **11** | | | |
| 2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis | | | | |
| Tópicos Especiais em Química I | 3 | 45 | 0 | |
| Tópicos Especiais em Química II | 3 | 45 | 0 | |
| **Total** | **6** | **90** | | |
| **Total (2.1+2.2+2.3)** | **37** | **555** | | |
| **TOTAL DO CURSO** | **196** | **2940** | | |

Fonte: UFPB (2011).

Com base no exposto, considerando a relação da área de inclusão apresentada no Quadro 1, destacamos que a matriz curricular do curso de Química do CCA/UFPB inclui as seguintes disciplinas: Educação especial – 60h, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – 60h, Fundamentos piscicológicos da educação – 60h, Educação e inclusão social – 45h, Educação das relações étnicos raciais – 45h, as quais todas foram cursadas pela primeira autora. As ementas dessas disciplinas estão listadas no Quadro 2.

No que diz respeito à formação na área de inclusão social, destacamos que as disciplinas presentes no Quadro 2, e cursadas pela primeira pesquisadora, estão de acordo com o que é previsto na Resolução CNE nº 02 de 2019, a qual aborda competências da BNCC relacionadas à inclusão, como está previsto. Essas competências podem ser encontradas nos documentos oficiais:

> I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a **uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes** (BRASIL, 2019)

Além disso, a BNCC, em suas competências gerais da educação básica, na competência nº 9, trata sobre a diversidade e o respeito a todos



> 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 (BRASIL, 2018, p. 10)

**Quadro 2 - Disciplinas na área de inclusão presentes na matriz curricular do curso de licenciatura em Química da UFPB/CCA**

| Componente Curricular | Ementa | Carga horária |
|---|---|---|
| Educação Especial | Perspectivas históricas, social e psicológica da educação especial. Caracterização das necessidades educativas especiais. Modalidades e níveis de atendimento educacional às pessoas portadoras de necessidades especiais. Tecnologias Assistivas e Adaptativas. Avanços tecnológicos na educação especial. Tópico: Informática em Educação Especial | 60h |
| LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais | Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da Surdez. Elementos definidores do status linguísticos da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A Libras na relação fala-escrita. | 60h |
| Fundamentos Psicológicos da Educação | Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humanos aplicados ao processo de ensino e aprendizagem. | 60h |
| Educação e Inclusão Social | A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas. | 45h |
| Educação das Relações Étnico Raciais | Estudo da história da África e dos Africanos. A luta dos negros no Brasil. História e cultura negra brasileira. O negro na formação da sociedade nacional. Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a história do Brasil. Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. | 45h |

Fonte: UFPB (2011).

Diante do que foi apresentado, constatamos que o PPC do curso de Química mencionado neste trabalho incorpora em sua matriz curricular, conhecimentos sobre educação inclusiva em suas disciplinas, conforme estabelecido pelas diretrizes do CNE 2015 e 2019, bem como em outros documentos legais mencionados ao longo deste trabalho. Todavia, destacamos que durante a realização dos Estágios Supervisionados, em nenhum momento foram oferecidas oportunidades o para estudos específicos sobre PcD, ou questões mais abrangentes relacionadas à inclusão social. Portanto, acreditamos que seja necessário adotar uma abordagem mais crítica em relação ao gerenciamento da didática e à gestão de pessoas para atender às demandas individuais dos alunos (BRASIL, 2015).

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O RELATO AUTOETNOGRÁFICO

Ao iniciar este relato, gostaríamos de enfatizar que a escrita será em primeira pessoa do singular, pois será um recorte de um momento da vida da primeira autora, desde a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para entrada na universidade, até o final deste curso. Este estilo de escrita é permitido em artigos científicos, quando se trata de estudo autoetnográfico (TORRES; DAXENBERGER, 2023; WALL, 2006).



### A escrita autoetnográfica

No ano de 2017, por meio do ENEM, fui aprovada no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, campus II, localizada na cidade de Areia-PB. Para iniciar o período letivo de 2017.1, foi necessário aguardar um ano após matrícula, visto que a entrada acontece anualmente. Assim, em 2018, mudei de cidade para iniciar os estudos de nível superior. No início, a adaptação foi complicada, principalmente devido à minha dificuldade em disciplinas de exatas. Isso me deixou angustiada e fez-me pensar em desistir do curso, uma vez que a maioria das disciplinas específicas da Química exigem conhecimentos matemáticos. No entanto, após o primeiro período, decidi realizar matrículas apenas em disciplinas pedagógicas. Foi nesse momento que conheci o componente curricular do 9º período do curso, “Educação Especial”, o qual despertou meu o interesse pela inclusão, e assim, comecei a buscar conhecimento sobre essa temática.

Ao cursar o componente curricular “Educação Especial”, consegui compreender a importância de adaptações e atitudes inclusivas. Percebi, desde então, que o adiantamento desse componente foi necessário para que eu pudesse seguir minha trajetória acadêmica.

Na sequência, enquanto licencianda disponibilizei-me a conhecer mais sobre a educação. Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual tive o primeiro contato com a sala de aula, enquanto professora em formação. Durante minhas observações no PIBID, minha curiosidade sobre inclusão aumentava cada dia mais, a ponto de buscar participar de componentes curriculares e atividades relacionada a essa área como o congresso de Inclusão promovido pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) na cidade de Campina Grande- PB, palestras, minicursos, dentre outros tipos de eventos.

A partir do conhecimento de conceitos, definições, formas de comunicação, etc., passei a me questionar: será que curso de Química do qual sou discente está preparado para receber um aluno com deficiência, formá-lo e assegurar os seus direitos de forma igualitária? Por meio de uma conversa informal com a coordenação do curso sobre a acessibilidade no laboratório e nas aulas, questionei se havia Pessoa com Deficiência matriculada naquele momento. Em forma de diálogo com o responsável pelo curso, fui informada de que faltavam algumas adaptações no Laboratório de Química e que até aquele momento não havia matrícula de aluno com deficiência visual, auditiva, física ou intelectual, mas que, como direito de uma PcD, a instituição deveria fazer as adaptações necessárias. Essa rápida conversa despertou meu interesse em realizar um trabalho de conclusão de curso que relacionasse minha experiência enquanto discente de Química com os conhecimentos a respeito da educação especial.



À medida que avançava na graduação, o tema foi se aprofundando. Por meio das redes sociais, conheci o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), e me inscrevi em cursos e palestras promovidos por ele. Nessas participações, tive a oportunidade de aprender conceitos importantes, como o capacitismo, uma forma de discriminação contra PcD, que frequentemente são tratados como incapazes, o que não é verdade. Outro conhecimento foi a descrição de imagens para deficientes visuais, o que me permitiu tornaras publicações em redes sociais dos projetos que participei mais acessíveis a todos, por meio de ferramentas tecnológicas que permitem aos cegos ler o texto.

Dessa forma, compartilhei meus aprendizados com colegas e alunos com quem tive contato por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), projetos de extensão, como o “Cine Bruxaxá: uma experiência cineclubista e literária na cidade de Areia” e “Cursinho Pré-Enem do Centro de Ciências Agrárias”, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Além disso, aprendi incorporar práticas inclusivas no meu cotidiano. Durante minha participação no “Cine Bruxaxá” tive a oportunidade de destacar o tema da inclusão para discussão, o que também se tornou o tema de uma palestra. Esse projeto de extensão ocorreu de maneira virtual, durante o isolamento social devido à pandemia causada pelo Covid-19. Apesar dos grandes desafios, fui mediadora na discussão sobre educação especial, e o resultado foi de um debate valioso sobre o tema.

Durante o período de isolamento social, participei de cursos virtuais promovidos pelo CIA da UFPB. Estudei Libras (língua brasileira de sinais), fui voluntária e depois bolsista do Programa de Licenciatura (PROLICEN), que trata da utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos no ensino de Química. Por meio desse programa, aprendi a utilizar as ferramentas digitais. Toda bagagem conhecimento adquirido ao longo de minha formação acadêmica me tornou uma pessoa melhor em minha vida pessoal, buscando evitar ações de exclusão e aplicando esses conhecimentos em minhas aulas para incluir todos respeitando as diferenças de cada aluno ou funcionário.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, minha base foi a disciplina de educação especial, que me fez refletir sobre as causas de inclusão. Comecei a pesquisar e a buscar aprender mais sobre as necessidades específicas de cada deficiência e transtornos, bem como contribuir para o processo de inclusão. Os demais componentes do Quadro 2 fortaleceram esse processo de aprendizagem. Atualmente, percebo que é necessário que, no mínimo, toda a comunidade dentro e fora das instituições de ensino, compreenda o conceito de educação inclusiva, e entenda o que é a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a fim de garantir as mínimas condições de acesso ao ensino, à aprendizagem e à conclusão do curso dos alunos, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).



Entende-se a educação especial, como previsto na LDB (1996), no capítulo sobre educação especial, como complemento à educação básica por meio de atendimento educacional especializado aos alunos que demandam tais atendimentos. Fazem parte do público da educação especial, pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA), com altas habilidades e, podemos ainda apontar aqueles que têm dificuldades de aprendizagens por distúrbios diversos, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia e outros.

Nesse resumo, posso afirmar que o curso de Química, ao incluir em sua matriz curricular as disciplinas de Educação Especial, Libras, Educação e Inclusão Social, além dos Fundamentos de Psicologia, proporcionou-me uma formação adequada de acordo com o que é esperado nos documentos legais (BRASIL, 2015, 2018, 2019). No entanto, ainda considero que seria muito interessante que os licenciandos pudessem ter carga horária mais ampla nesta área, ou que houvesse uma maior quantidade de disciplinas optativas que abordassem as mais diversas demandas relacionadas à inclusão social e educativa.

Por fim, esta pesquisa, baseada em minhas experiências, também teve a intenção de provocar reflexões, sobre a importância dessa temática na formação de professores, especificamente no ensino de Química, para que haja mobilização e conscientização. A construção de uma sociedade inclusiva só é

possível quando passamos da teoria para prática da inclusão. Esse trabalho, por si só, não esgota o campo da pesquisa sobre a temática inclusão no ensino de químico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, constatamos que o PPC do curso de Química do CCA/UFPB incorpora em sua matriz curricular, conhecimentos sobre educação inclusiva, uma vez que possuem as disciplinas de Educação Especial, Libras, Educação e Inclusão Social, além dos Fundamentos de Psicologia, conforme estabelecido pelas diretrizes do CNE 2015 e 2019, bem como em outros documentos legais mencionados ao longo deste trabalho.

A partir do relato autoetnográfico presente nesta pesquisa, compreendemos que as disciplinas sobre inclusão e atuação em projetos proporcionaram uma formação docente, cientifica e pessoal à licencianda, de tal forma que de despertou-lhe o olhar crítico em relação a ausência de uma abordagem teoria-prática considerando os aspetos da educação inclusiva nos estágios curriculares obrigatórios. Além disso, a primeira autora considera que seria muito interessante que os discentes pudessem ter carga horária mais ampla na área da inclusão, ou que houvesse uma maior quantidade de disciplinas optativas que abordassem as mais diversas demandas relacionadas à inclusão social e educativa. Como afirma Pletsch (2009), o professor deve estar preparado para enfrentar diversas situações no contexto do desenvolvimento dos alunos, especialmente, aqueles que exigem adaptações de atividades e planejamento de aulas inclusivas que respeitem as diferenças dos alunos.



Ao retomarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, identificamos o quão necessário é conhecermos a estrutura das graduações nas quais os licenciandos inseridos, a fim de que possamos refletir sobre melhorias no curso de formação docente. Na licenciatura em Química do campus II da UFPB, a primeira autora tornou-se uma pessoa preocupada com os aspectos vinculados à educação especial, pois, dentro do curso, ela conheceu o que é a inclusão, e desenvolveu um olhar crítico quando se trata de inclusão e acessibilidade no ensino, diante de algumas situações já mencionadas neste relato autoetnográfico.

Neste sentido, apontamos algumas sugestões de ações e elementos que podem melhorar o curso de Licenciatura em Química da UFPB/CCA na formação de professores de Química inclusivos, preparados para ensinar e assegurar os diretos de igualdade e permanência de alunos com deficiência nas escolas e instituições educativas: i) promover um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Metodologias para o Ensino de Química e Educação Especial para desenvolver metodologias que atendam pessoas com deficiência, bem como adaptar materiais específicos para o ensino de Química; ii)

Durante os estágios supervisionados, enfocar os fundamentos da inclusão e praticar ações inclusivas nas instituições de ensino vinculadas ao estágio; iii) nas futuras versões de PPC, inserir novas disciplinas optativas e/ou obrigatórias voltadas para inclusão, como um componente curricular exclusivo para a elaboração, adaptação e construção de materiais e equipamentos utilizados durante o curso de Química, principalmente em laboratórios. iv) promover a formação continuada dos docentes da graduação com ênfase na educação inclusiva.

Em vista dos argumentos apresentados, reiteramos que o trabalho tem o intuito de despertar reflexões e, consequentemente, ações sobre o tema, por meio da análise documental e do relato autoetnográfico. Ademais, enfatizamos que não são as pessoas com deficiência que devem se adaptar à escola, mas sim a escola que deve estar adaptada para todos e todas. Para isso, os profissionais da educação precisam compreender os fundamentos da inclusão.

## REFERÊNCIAS

AMETEPEE, L. K.; ANASTASIOU, D. "Special and inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implication". **International Journal of Educational Development**, vol. 41, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/03/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativo do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/11/2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: ECA, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/11/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/11/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/03/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/03/2023.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 11 de março de 2002**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06/03/2023.

CARVALHO, M. B. W. B.; SOUZA, A. J. L. "Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e os planos de educação". **Educação e Fronteiras *On-Line***, vol. 5, n. 13, 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

EMINE, O. *et al*. "Critical Issue Teacher Training into Inclusive Education". **Journal of Computational and Theoretical Nanoscience**, vol. 24, n. 7, 2018.

EUROPEAN AGENCY DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS. "Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence". **European Agency Development in Special Needs** [2012]. Disponível em: <www.european-agency.org>. Acesso em: 16/10/2023.

FABRI, L. T. C.; TASSA, K. O. M. E. "Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, 2022.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. L. "A formação de professores para a Educação Inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura". **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 12, n. 24, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

GESSER, M. M.; MARTINS, R. M. "Teacher Training in Inclusive Education". **Paidéia**, vol. 29, 2019.

MENEZES, U. S.; SILVA, C. T. A. "Os desafios de professores de Química na perspectiva da Educação Inclusiva". **Anales del X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**. Sevilla: UAB, 2017.



MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. V. R. "Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Brasília: ONU, 1975.

PLETSCH, M. D. "A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas". **Educar em Revista**, n. 33, 2009.

SANTOS, M. J.; PEREIRA, C. A. "A formação de professores de química na perspectiva da educação inclusiva: revisão bibliográfica dos anais do ENEQ (2008-2018)". **Revista Debates em Ensino de Química**, vol. 7, n. 3, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade inclusiva. Rio de janeiro: Editora WVA, 2001.

SCHAFFNER, B.; BUSWELL, B. "Os dez elementos críticos da escola inclusiva". *In*: STAINBAC, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para mediadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

TASSA, K. O. M. E.; CRUZ, G. C.; CABRAL, J. J. "Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: Desafios e relatos de experiência". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

TORRES, W.; DAXENBERGER, A. C. S. "A formação do instrutor de libras: um relato autoetnográfico". **Educação em Foco**, n. 50, 2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 65, 07 de julho de 2011**. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 13/05/2023.

ULIANA, M. R. *et al*. "Uma análise da presença das temáticas educação inclusiva nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da região Norte do Brasil". **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, vol. 8, n. 3, 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Dakar**: Educação para todos. Dacar: UNESCO, 2000.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração De Guatemala**. Guatemala: UNESCO, 1999.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial De Educação Para Todos**. Bangkok: UNESCO, 1990.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 2003.

WALL, S. "An autoethnography on learning about autoethnography". **International Journal of Qualitative Methods**, vol. 5, n. 2, 2006.




# BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 48| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca



**Editor chefe**:

Elói Martins Senhoras

**Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

**Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima