

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

GRACILLIANI ROSA DA CUNHA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:  
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE  
CURSOS**

ITAJUBÁ  
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

GRACILLIANI ROSA DA CUNHA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:  
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE  
CURSOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal de Itajubá, na linha de pesquisa: Processos Formativos e Práticas Pedagógicas como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

**Área de concentração:** Educação em Ciências

**Orientadora:** Prof. Dra. Denise Pereira de Alcântara Ferraz

ITAJUBÁ

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

GRACILLIANI ROSA DA CUNHA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:  
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE  
CURSOS**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise Pereira de Alcântara Ferraz  
(Orientadora)

Prof. Dra. Alessandra Rodrigues

Profa. Dra. Guacira de Azambuja

ITAJUBÁ

2026

*Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

*Em primeiro lugar, a Deus, que me amparou, sustentou e deu forças para buscar meus objetivos, abençoando cada degrau desta caminhada, guiando meus passos e estendendo-me a mão em todos os momentos desafiadores.*

*À minha família, que me incentivou nos momentos difíceis e, acima de tudo, compreendeu minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho. Agradeço também por ter me recebido em “algumas” férias, acolhendo-me e apoiando-me mesmo quando esses momentos eram dedicados ao estudo, à pesquisa e às atividades acadêmicas.*

*À minha parceira de vida, companheira de todas as horas, Fernanda Junqueira, pela paciência, compreensão e apoio incondicional oferecidos ao longo dos últimos meses. Obrigada por caminhar ao meu lado, por compreender minha ausência e por ser meu porto seguro nos momentos de dúvida. Este trabalho é tão teu quanto meu.*

*À minha orientadora, Profa. Dra. Denise, por ter desempenhado sua função com muito zelo, promovendo reflexões e encaminhamentos que contribuíram de modo significativo para qualificar o processo de pesquisa e enriquecer as discussões, sempre com seu olhar atento e cuidadoso. Expresso minha profunda gratidão também pela confiança depositada em mim. Obrigada por transformar minhas dúvidas em ideias claras.*

*À banca examinadora, Profa. Dra. Alessandra e Dra. Profa. Guacira, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, pelas valiosas sugestões e considerações que enriqueceram significativamente este trabalho.*

*À UNIFEI e a todos os professores que fizeram parte dessa trajetória e foram essenciais em meu processo de formação acadêmico-profissional, pela dedicação e por tudo o que aprendi ao longo dos anos de curso.*

*Ao SESI, aqui representado por minha coordenadora Alexandra Gazzinelli, por todo o incentivo, apoio e flexibilidade para que eu pudesse conciliar minha rotina profissional com as atividades acadêmicas.*

## **Lista de Quadro, Tabelas e Gráficos**

**Quadro 1** – Dados sobre os cursos, instituições mapeadas e níveis do ENADE

**Quadro 2** – Ano de publicação dos Projetos Pedagógicos de Curso

**Quadro 3** – Oferta da disciplina de Libras

**Quadro 4** – Oferta de disciplinas associadas a inclusão escolar

**Quadro 5** – Núcleos de Inclusão e suas atribuições

**Quadro 6** – Fundamentos Legais e Evidências no Currículo - Curso de Ciências Biológicas

**Quadro 7** – Fundamentos Legais e Evidências no Currículo - Curso de Física

**Quadro 8** – Fundamentos Legais e Evidências no Currículo - Curso de Química

**Quadro 9** – Síntese da abordagem de inclusão escolar presentes nos PPC

**Tabela 1** – Cursos com desempenho insatisfatório no ENADE

**Tabela 2** – Cursos com desempenho satisfatório no ENADE

**Tabela 3** – Cursos com desempenho alto nível de qualidade

**Gráfico 1** – Categorias Administrativas

**Gráfico 2** – Regiões do Brasil das Instituições de Ensino

**Gráfico 3** – Modalidade dos Cursos

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Art.</b>	Artigo
<b>COACE</b>	Comissão de Acessibilidade da Universidade Federal de São João del-Rei
<b>DUA</b>	Desenho Universal de Aprendizagem
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IFAM</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
<b>IFMT</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
<b>IFSULDEMINAS</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com Deficiência
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NACE</b>	Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
<b>NAPNE</b>	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>PPC</b>	Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso
<b>SINAC</b>	Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UFSJ</b>	Universidade Federal de São João Del-Rei

<b>UNICEUB</b>	Centro Universitário de Brasília
<b>UNILA</b>	Universidade Federal da Integração Latino Americana
<b>UNIMONTES</b>	Universidade Estadual de Montes Claros
<b>UNITAU</b>	Universidade de Taubaté
<b>UNIVAS</b>	Universidade do Vale do Sapucaí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES TEÓRICAS E RELAÇÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS</b>	<b>19</b>
<b>2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E CURRÍCULO: COMPREENDENDO CONCEITOS</b>	<b>28</b>
<b>3 INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b>	<b>40</b>
<b>4 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b>	<b>53</b>
4.1 Caracterização da pesquisa e procedimentos de análise de dados	53
4.2 Corpus documental e levantamento de dados	59
4.3 Mapeamento da pesquisa	60
4.4 ENADE: compreendendo contexto x prova	65
<b>5 PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISES DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	<b>69</b>
5.1 Ciências Biológicas e Inclusão Escolar: análises de perspectivas	69
5.1.1 Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS: análises de perspectivas	69
5.1.2 Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES: análises de perspectivas	71
5.1.3 Centro Universitário de Brasília – UNICEUB: análises de perspectivas	74
5.2 Física e Inclusão Escolar: análises de perspectivas	77
5.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso: análises de perspectivas	78
5.2.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: análises de perspectivas	82
5.2.3 Universidade Federal de São João Del-Rei: análises de perspectivas	87
5.3 Química e Inclusão Escolar: análises de perspectivas	94
5.3.1 Universidade de Taubaté: análises de perspectivas	95
5.3.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas: análises de perspectivas	97
5.3.3 Universidade Federal da Integração Latino Americana: análises de perspectivas	104

<b>6 PRESSUPOSTOS CURRICULARES, FUNDAMENTOS LEGAIS E INCLUSÃO INTEGRADA À PRÁTICA INSTITUCIONAL</b>	<b>110</b>
6.1 Da disciplina isolada à prática institucional integrada: desafios nas Ciências da Natureza	111
6.2 O papel dos Núcleos de Apoio (NAPNE/NACE) como extensão dos currículos	115
6.3 Fragilidades na fundamentação legal e a “invisibilidade” do PAEE	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>133</b>

CUNHA, Gracilliani Rosa. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS**. 2026. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá.

## RESUMO

Este trabalho objetivou analisar como a temática da inclusão escolar é abordada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciatura em Ciências da Natureza e quais compreensões podem ser construídas a partir dos documentos orientativos desses cursos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter documental, fundamentada na análise de PPC que foram selecionados conforme a classificação obtida no ENADE 2021, considerando o extrato avaliativo referente ao desempenho insatisfatório, satisfatório e de alta qualidade. A investigação adotou abordagem qualitativa, com análise de dados orientada pelo percurso proposto por Robert Yin. Para fundamentação teórica, recorreu-se a autores que discutem formação docente, currículo e inclusão, entre os quais se destacam Nóvoa (1992), Tardif (2002), Imbernón (2006), Sasaki (1997), Mantoan (2003), Diniz (2007), Mendes (2017), Arroyo (2013), Gimeno Sacristán (2000/2013), entre outros. Os resultados indicam fragilidades na abordagem da inclusão escolar explicitada nos PPC, especialmente quanto ao embasamento legal e à proposição de práticas efetivas voltadas à educação inclusiva. Com a análise de dados, observou-se que cursos ofertados por instituições federais apresentam perspectivas mais sistematizadas em relação à inclusão quando comparados aos oferecidos por instituições particulares, estaduais e municipais. Evidenciou-se, ainda, que instituições que dispõem de núcleos de apoio à inclusão tendem a apresentar perspectivas pedagógicas inclusivas mais estruturadas. Por fim, este estudo revelou tensões entre formação docente, currículo, institucionalização das políticas inclusivas e a concepção de responsabilidade coletiva na promoção da inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Pedagógico de Curso; Formação Inicial de Professores; Inclusão Escolar; Ciências da Natureza.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how the theme of school inclusion is addressed in the Pedagogical Course Projects (PPC) of undergraduate courses in Natural Sciences and what understandings can be constructed from the guiding documents of these courses. To this end, documentary research was carried out, based on the analysis of PPC that were selected according to their classification in the 2021 ENADE (National Student Performance Exam), considering the evaluative extract referring to unsatisfactory, satisfactory, and high-quality performance. The investigation adopted a qualitative approach, with data analysis guided by the path proposed by Robert Yin. For theoretical grounding, authors who discuss teacher training, curriculum, and inclusion were consulted, among whom Nóvoa (1992), Tardif (2020), Imbernón (2006), Sasaki (1997), Mantoan (2003), Diniz (2007), Mendes (2017), Arroyo (2013), Gimeno Sacristán (2000/2013), and others stand out. The results indicate weaknesses in the approach to school inclusion as expressed in the PPC (Pedagogical Project of the Course), especially regarding the legal basis and the proposition of effective practices aimed at inclusive education. Data analysis showed that courses offered by federal institutions present more systematized perspectives on inclusion when compared to those offered by private, state, and municipal institutions. It was also evident that institutions with inclusion support centers tend to present more structured inclusive pedagogical perspectives. Finally, this study revealed tensions between teacher training, curriculum, the institutionalization of inclusive policies, and the concept of collective responsibility in promoting school inclusion.

**KEYWORDS:** Course Pedagogical Project; Initial Teacher Training; School Inclusion; Natural Sciences.

## INTRODUÇÃO

A história e a cultura da formação de professores constituem uma temática central no campo educacional, geralmente subdividida em dois eixos: a formação inicial e a formação continuada. Esses processos promovem reflexões acerca da profissionalização docente e da construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, capaz de favorecer a autonomia, o desenvolvimento do senso crítico e a constante (re)construção dos saberes docentes, o que possibilita também a (re)significação do papel do professor diante dos desafios da inclusão educacional.

No contexto brasileiro, a formação inicial de professores ocorre predominantemente por meio dos cursos de licenciatura, cuja finalidade é preparar profissionais para o exercício da docência. Nesses cursos, além dos componentes curriculares teóricos, integram-se atividades como os estágios supervisionados e práticas de ensino, que possibilitam ao acadêmico articular teoria e prática no processo formativo.

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2006, p.66).

Imbernón (2006) defende que, durante a formação inicial, o licenciando estabelece os primeiros contatos com o contexto científico e cultural de sua futura profissão, sendo esse o momento que prepara o futuro professor para o exercício da docência. Ressalta-se, entretanto, que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, que se estende além da formação inicial e inclui práticas de formação continuada ao longo da carreira profissional.

Os cursos de formação inicial de professores, realizados em Instituições de Ensino Superior por meio das licenciaturas, têm como finalidade central preparar o futuro professor para sua atuação prática. “A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado” (Imbernón, 2006, p. 65).

Diante do atual cenário educacional, observa-se a necessidade de realizar análises dialéticas sobre o contexto diverso que envolve a formação docente. Ao abordar a formação de professores, torna-se indispensável dialogar com as diferentes

áreas que compõem os cursos de licenciatura. É fundamental compreender os aspectos relacionados à estrutura curricular desses cursos, ampliando a perspectiva que considera a inclusão escolar como parte integrante do projeto curricular das licenciaturas em Ciências da Natureza, tendo em vista a diversidade presente nos distintos contextos sociais que permeiam a atuação docente.

O caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais [...] (Moreira, 2001, p.03).

Diante disso, salienta-se que o currículo e a formação de professores transcendem a mera aceitação da diversidade, articulando-se a perspectivas fundamentadas no multiculturalismo social, que pressupõem o respeito, a valorização e o reconhecimento das identidades plurais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

O currículo constitui o documento orientador da prática pedagógica, estabelecendo as diretrizes curriculares em consonância com o contexto do processo educativo e em conformidade com as exigências legais que regulamentam e estruturam o curso.

Além de refletir a cultura organizacional da instituição, o currículo orienta sobre os pressupostos teórico-metodológicos do curso, bem como sobre os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos que norteiam a formação inicial do futuro profissional docente.

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos às concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (Imbernón, 2006, p. 61).

Considerando as necessidades formativas da profissão docente, bem como a complexidade que envolve a atuação do professor, destaca-se a importância de discutir os aspectos relacionados à inclusão escolar desde a formação inicial. Ressalta-se que essa temática se apresenta como emergente no processo de construção de uma educação igualitária, pautada em princípios de equidade, visando

viabilizar a acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto escolar e universitário.

Frente ao cenário educacional atual, é relevante observar que discussões sobre formação de professores, inclusão social e escolar são promovidas desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e complementadas por legislações específicas que as normatizam, garantindo a legalidade dos direitos das pessoas com deficiência em diferentes contextos. Destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que, no capítulo V, artigo 58, trata da Educação Especial, entendendo que essa modalidade deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Complementarmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como principal objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Após constatar a necessidade de investigar a formação de professores e a inclusão escolar, define-se como problemática de pesquisa a seguinte questão: **como a inclusão escolar é abordada nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza, e que compreensões podem ser construídas?**

Para responder a essa problemática, propôs-se a realização de uma pesquisa documental, que possibilitou a análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) que apresentaram desempenho de alta qualidade, satisfatório e insatisfatório no extrato avaliativo do ENADE 2021.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como a temática da inclusão escolar é abordada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciatura em Ciências da Natureza e quais compreensões podem ser construídas a partir dos documentos orientativos desses cursos. Entre os objetivos específicos, destacam-se: caracterizar a abordagem da inclusão escolar prevista nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza; identificar os modelos de deficiência e as perspectivas pedagógicas, explícitas ou implícitas, previstas nos projetos

pedagógicos; e identificar, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza, fragilidades e potencialidades relacionadas à formação inicial de professores para a promoção de uma educação inclusiva.

A relevância deste estudo justifica-se ao considerar que a temática da inclusão escolar tem ganhado centralidade nos debates educacionais relacionados à formação de professores e às práticas pedagógicas. Diante do aumento significativo de alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto escolar e universitário, observa-se a existência de lacunas expressivas entre a teoria e a prática no âmbito da inclusão escolar.

Torna-se necessário ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades que permeiam a inclusão escolar, considerando a formação de professores como uma oportunidade para subsidiar práticas inclusivas e promover uma educação humanizada, pautada em princípios de equidade.

Diante dos desafios e das potencialidades que a inclusão escolar apresenta no contexto da educação brasileira, bem como da necessidade de que a legislação seja plenamente observada e garantida, assegurando os direitos de inclusão das pessoas com deficiência, reforça-se a importância desta pesquisa, visto que o estudo desta temática se mostra cada vez mais emergente e pertinente na atualidade educacional.

Desse modo, enfatiza-se que a docência constitui uma função complexa e abrangente. O professor é o profissional que atua diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, o que exige elevado nível de qualificação. Nesse contexto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma formação acadêmica sólida, tanto inicial quanto continuada, pautada na postura investigativa e no compromisso com a inovação e com as transformações do sistema educacional, além da preparação para implementar, de forma efetiva, ações didáticas inclusivas.

Estudos recentes, como o de Boff e Regiani (2021), apresentam reflexões relevantes acerca dos saberes e das práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. As autoras destacam a necessidade de que o currículo da formação inicial de professores articule, de forma transversal e integrada, conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e inclusivos, superando a fragmentação entre a dimensão técnica dos cursos de licenciatura e as demandas da inclusão escolar.

Portanto, no ensino de Ciências da Natureza, a defesa de uma educação inclusiva está relacionada ao direito de aprendizagem aos conhecimentos científicos, direito este que se expressa de maneira macro e micro estrutural no ambiente educacional. Ou seja, está presente nas políticas públicas delineadas para a educação, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, mas precisa se refletir nas práticas desenvolvidas em sala aula e contemplar as necessidades de aprendizagem dos estudantes (Boff e Regiani, 2021, p. 156).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar ultrapassa a matrícula formal do(a) estudante, uma vez que envolve o direito pleno à aprendizagem no contexto educacional. Assim, os PPC assumem papel estratégico na organização do curso, pois são os documentos que articulam as diretrizes normativas e o aparato legal à formação inicial de professores, podendo potencializar ou limitar a consolidação de práticas formativas efetivamente inclusivas.

A pesquisa realizada por Silva, Mól e Caixeta (2020), citada por Boff e Regiani (2021, p. 156), acerca das competências docentes para a educação inclusiva, evidenciou, a partir da “percepção dos docentes participantes, a relevância do conhecimento científico e a preponderância de cursos de formação que contemplem os princípios e a valorização da educação inclusiva”. Tal constatação reforça a pertinência desta investigação, uma vez que também analisa aspectos relacionados à inclusão escolar nos cursos de Ciências da Natureza.

Nesse cenário, após a apresentação da problemática, dos objetivos e da relevância do estudo, e com o propósito de responder à questão de pesquisa, o trabalho passa a detalhar, nos capítulos seguintes, a base teórica que sustenta a análise e a discussão dos dados. Ao longo desse processo, tratam-se questões relativas à formação de professores, articulando reflexões teóricas às especificidades do ensino de Ciências, assim como se analisam as concepções de projetos pedagógicos de cursos e de currículos, com o intuito de compreender seus fundamentos e implicações formativas. Considera-se, ainda, a inclusão escolar, em seus desafios e possibilidades no cenário educacional contemporâneo e os respectivos fundamentos que estruturam os referenciais metodológicos e os procedimentos de pesquisa, incluindo o mapeamento das produções que compõem o corpus analisado.

Na continuidade desse percurso teórico, o capítulo 5 dedica-se às perspectivas de inclusão escolar na formação inicial de professores, contemplando a análise dos

projetos pedagógicos dos cursos de Ciências da Natureza, bem como a problematização das abordagens inclusivas evidenciadas nesses documentos. O capítulo 6, por sua vez, reúne reflexões oriundas dos agrupamentos de pesquisa, estruturando-se em eixos que exploram o movimento da disciplina isolada à prática institucional integrada, o papel dos Núcleos de Apoio (NAPNE/NACE) como extensão do currículo, além das fragilidades na fundamentação legal e da “invisibilidade” do público-alvo da educação especial (PAEE).

Diante da apresentação inicial, o trabalho avança na construção do arcabouço teórico que irá subsidiar a análise dos dados. Logo, o Capítulo 1, intitulado “Formação de professores: reflexões teóricas e relações com o ensino de ciências”, aprofunda as discussões sobre a formação docente e o processo de profissionalização do professor.

## **1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES TEÓRICAS E RELAÇÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Este capítulo apresenta os encaminhamentos teóricos relacionados à formação de professores, estabelecendo articulações com o campo do ensino de ciências. Nesse contexto, discutem-se concepções de formação inicial, com ênfase no ensino superior, na profissionalização e nos saberes docentes, ressaltando a importância de conhecer como esses elementos se consolidaram historicamente para compreender como se apresentam hoje.

Ao analisar a trajetória da educação brasileira, observa-se que as reformas educacionais ganharam força a partir da década de 1930, durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. Foi nesse período que o ensino de ciências começou a conquistar maior espaço no cenário escolar, sendo gradativamente reconhecido como uma necessidade fundamental para a sociedade em transformação. Contudo, a consolidação dessa disciplina no currículo ocorreu apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, que a tornou obrigatória nas séries iniciais do primeiro grau, atualmente correspondentes ao Ensino Fundamental.

Ao longo das décadas seguintes, a legislação foi sendo reformulada e aperfeiçoada, o que possibilitou que as ciências naturais adquirissem maior destaque no processo educativo, considerando as contribuições que oferecem à compreensão crítica do mundo e ao progresso da humanidade.

Ensinar Ciência está relacionado a uma aprendizagem que leve em conta o envolvimento dos alunos em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios da Ciência, envolvendo o aluno numa cultura científica, envolvendo-o, por exemplo, na busca de soluções de problemas e na tomada de decisões, atuando com capacidade crítica na desmistificação de crenças e valores, na não neutralidade da Ciência, na interferência de determinantes de origem política e sociocultural (Teixeira, 2019, p.852).

Conforme a autora, o ensino de ciências constitui um processo que possibilita refletir, criar e recriar diferentes formas de pensar e compreender o mundo. Trata-se, ainda, de uma oportunidade de inserir o estudante em uma cultura científica, favorecendo a conexão entre a produção do conhecimento e a realidade em seus diversos contextos, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Assim, compreende-se que o ensino de ciências “deve contribuir para a formação do cidadão, por meio de uma abordagem histórica, social e cultural da atividade científica, para possibilitar a compreensão das ciências como construções humanas” (Santos; Oliosi, 2013, p. 197). Para que tal contribuição seja efetiva, é indispensável que a formação inicial dos professores seja de qualidade, de modo a sustentar um processo educacional que articule conteúdos específicos e aspectos didático-pedagógicos, garantindo a formação integral do futuro docente.

Ao assumir compromisso com a preparação docente para a atuação coletiva e para a promoção de situações de aprendizagem científica orientadas por práticas inclusivas, a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza reconhece a diversidade como potencial formativo.

Nessa perspectiva, a inclusão “não se restringe ao compartilhamento de espaços e inserção de corpos, mas fornecer o que ali é proposto à sociedade, no caso da escola, atender as necessidades educacionais da coletividade heterogênea – a diversidade intrínseca da humanidade” (Paoli; Machado, 2022, p. 4). Assim, as autoras defendem a ampliação da compreensão da inclusão escolar como possibilidade que, ao perpassar o ensino de ciências, promova o desenvolvimento do pensamento crítico, o entendimento das relações entre ciência e sociedade, bem como a ampliação da leitura de mundo e da autonomia intelectual.

Concernente à especificidade de ensinar Ciências é preciso considerar que essa área do conhecimento ocorre por meio de uma linguagem científica que é formal e possui uma estrutura específica. Desse modo, além dos conhecimentos relativos à área técnica (Ciências), os professores precisam desenvolver saberes relativos aos processos pedagógico-didáticos em uma perspectiva inclusiva, o que pressupõe a transposição dessa linguagem de modo acessível a todos os estudantes (Boff; Regiani, 2021, p. 16).

A abordagem apresentada por Boff e Regiani (2021) indica a complexidade da linguagem formal e estruturada que caracteriza o ensino de ciências da natureza. Ao relacioná-la ao contexto de práticas pedagógicas inclusivas, ressalta-se a necessidade de que o professor domine o conhecimento técnico da área específica, mas, sobretudo, tenha competências didático-pedagógicas que possibilitem a transposição dos conhecimentos científicos. Tal movimento implica tornar os conteúdos acessíveis e adequados aos diferentes níveis de aprendizagem, traduzindo

saberes do campo abstrato para formas compreensíveis e concretas, com atenção à diversidade presente na sala de aula.

A concepção de Boff e Regiani (2021) dialoga diretamente com Paoli e Machado (2022), ao sustentarem a compreensão de que a inclusão implica promover o acesso à escola e ao ensino de ciências, considerando a diversidade e o desenvolvimento de práticas coletivas e heterogêneas. Logo, traduzem a perspectiva de que a função da escola vai além da socialização do conhecimento historicamente produzido e, quando isso é representado por meio do ensino de ciências, significa a apropriação dos conceitos científicos por todos os estudantes, desde que a construção do conhecimento seja materializada a partir da acessibilidade. Dessa forma, a articulação entre as autoras concretiza a necessidade de que a formação inicial de professores prepare o docente para atuar a partir de premissas inclusivas que atendam à heterogeneidade como princípio fundante da prática pedagógica.

“O aprendizado das ciências requer um ensino sistematizado para o compartilhamento do pensar científico e a superação de desafios” (Paoli; Machado, 2022, p. 16). Assim, faz-se necessário que a formação inicial de professores assegure, em sua estrutura curricular, a centralidade desse processo, articulando-o de modo integrado e transversal aos demais conhecimentos técnicos da área. Tal organização dos processos pedagógicos deve estar permeada por práticas sustentadas em abordagens inclusivas.

É atribuição da licenciatura em ciências da natureza preparar o futuro docente para compreender a epistemologia das ciências, organizando a progressão de sequências didáticas intencionais que possibilitem a mediação do conhecimento acadêmico de forma inclusiva e acessível. Nesse cenário, a perspectiva inclusiva constitui-se como condição para que todos os acadêmicos tenham acesso qualificado ao conhecimento especializado. Para que essa responsabilidade formativa se concretize, a formação inicial precisa estruturar-se em estratégias que promovam a articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a formação inicial pode ser desenvolvida por meio de diversas estratégias dinamizadas nas atividades acadêmicas dos cursos de licenciatura, como leituras orientadas, participação em grupos de estudos, inserção em projetos de pesquisa, cursos de aperfeiçoamento, congressos e outros eventos formativos. Essas experiências, quando intencionalmente organizadas sob a perspectiva da inclusão,

devem perpassar toda a trajetória profissional docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, consolidando práticas de caráter formativo, educativo e científico.

A formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola. É preciso refletir sobre essa dimensão por intermédio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que se estabelecem no contexto do trabalho docente (Leite, 2018, p. 80).

Na atualidade, um dos principais desafios da formação docente consiste no desenvolvimento de processos formativos alinhados às inúmeras transformações sociais e educacionais. Logo, é fundamental que o licenciando tenha contato com o ambiente escolar desde a formação inicial, na licenciatura, com o objetivo de se familiarizar com práticas pedagógicas e estratégias que contribuam para o exercício da profissão docente.

O processo que marca a formação inicial de professores é considerado

“um elemento importante na configuração desse profissional de hoje, pois o professor precisa se preparar para acolher as necessidades da realidade societal, cada vez mais complexa, atendendo às demandas globais e locais” (Dantas, 2019, p. 8).

É indispensável que a formação inicial seja um espaço de diálogo e que prepare o futuro professor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão além de competências técnicas, promovendo, sobretudo, ações reflexivas e conectadas com as atualidades.

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, com padrões culturais formativos arraigados em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional. Essas tensões se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, bem como pelo desenvolvimento de novas abordagens em conhecimentos científicos, artísticos e letrados e de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte (Gatti, 2017, p. 1154)

Gatti (2017) menciona os desafios impostos para a formação inicial de professores, estabelecendo um paralelo entre as concepções históricas e culturais consolidadas nesse contexto formativo e o atual cenário, que se encontra em

constante transformação a partir das condições definidas pelas circunstâncias sociais, culturais e tecnológicas presentes nos ambientes educacionais.

Cabe destacar que tais desafios ou tensões também representam possibilidades promissoras para a ampliação de perspectivas em relação à formação inicial de professores e às práticas pedagógicas, pois inserem nessas discussões aspectos relacionados à integração com as demandas de uma educação contemporânea, dinâmica e adaptada às necessidades deste século, considerando novas abordagens dos conhecimentos científicos e dos letramentos.

Acredita-se que a formação inicial pautada em perspectivas reflexivas engaja o futuro professor em experiências que favorecem o desenvolvimento de conhecimentos articulados entre teoria e prática, criando condições para a construção de uma identidade docente comprometida com a cidadania, a emancipação e a transformação social.

A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes marginalizadas ou não (Imbernón, 2022, p. 13).

Imbernón (2022) destaca a importância de que a formação dos professores seja um espaço de desconstrução e reflexão contínua, sem classificação linear, hierárquica e verticalizada em relação aos saberes docentes, entendendo-a como uma possibilidade que permite o reconhecimento das diferentes maneiras de efetivação do processo de aprender, de ensinar e de se organizar em uma sociedade plural.

A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a formação teórica e a prática profissional” (Gatti et al, 2019, p. 187).

Deste modo, considera-se que a formação docente qualitativa é aquela que promove reflexões teórico-práticas ao longo da graduação, sendo concebida como um processo que integra experiências contextualizadas, com a finalidade de aprimorar constantemente os conhecimentos técnicos e didático-pedagógicos que envolvem a

docência. Ademais, qualidade da formação inicial também remete à indissociabilidade de um processo contínuo de teoria e prática que, conseqüentemente, pode resultar em aprendizagens significativas e no desenvolvimento profissional.

Assim, na concepção de Imbernón (2006), a formação inicial fundamenta-se no princípio da ação-reflexão-ação, na troca de experiências, no desenvolvimento de projetos, na formação crítica e na promoção da inovação educativa no âmbito institucional. Nessa mesma direção, Nóvoa (1992, p. 25) defende que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Diante disso, compreende-se que a formação inicial deve oferecer aos futuros professores de ciências oportunidades de participação em processos de socialização de saberes, trocas de experiências e práticas de construção intelectual. Essas vivências possibilitam o fortalecimento do conhecimento científico articulado ao ensino e à aprendizagem, desenvolvidos no interior dos currículos dos cursos de licenciatura em ciências da natureza.

Parte-se do pressuposto de que uma formação inicial de qualidade oportuniza ao futuro docente condições de desenvolver práticas inclusivas em sua trajetória profissional. Esse movimento formativo, como argumenta Imbernón (2006, p. 70), constitui um espaço para “aprender mediante a reflexão individual ou coletiva”. Assim, a formação inicial pode ser compreendida como um processo de ressignificação e aprimoramento das concepções docentes, em especial no que se refere ao contexto da inclusão escolar.

Destaca-se o pensamento de Freire (1996, p. 42-43), ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Isso significa que o olhar reflexivo é constitutivo da identidade docente, consolidando-se na ação-reflexão-ação e abrindo possibilidades de autodesenvolvimento e de engajamento no campo científico da inclusão escolar.

A formação profissional docente, portanto, configura-se como um processo de autodesenvolvimento que favorece a reflexão, a capacitação e a construção da identidade profissional. “Uma formação deve propor um processo que confira ao

docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2006, p. 55-56).

A etapa da formação inicial é fundamental na profissionalização docente, pois é no contexto da licenciatura que o acadêmico estabelece os primeiros contatos com a práxis educacional, tendo a oportunidade de analisar e refletir sobre os diferentes aspectos que permeiam o ensino e a aprendizagem.

Tardif (2020, p. 16) apresenta a perspectiva de que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada por meio de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são, ao mesmo tempo, também os saberes dele”. De acordo com o autor, a construção dos saberes dos professores é fruto de experiências socialmente construídas. Concebe-se que os cursos de licenciatura e o ensino superior são os principais espaços onde esses saberes são organizados, construídos e ressignificados. Portanto, aos cursos de formação inicial cabe transcender práticas orientadas apenas pelas perspectivas conteudistas, alinhando-se a movimentos formativos que dialoguem com as diversas possibilidades de práticas docentes e incorporem valores aos múltiplos saberes inerentes à profissão docente.

Imbernón (2006, p. 61) salienta que “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”. Assim sendo, torna-se indispensável que, ao longo da formação inicial, sejam analisadas e contextualizadas as situações educativas, possibilitando experiências que articulem teoria e prática. Essa dinâmica cria condições para a aquisição de vivências prévias que favorecem a atuação profissional futura, fortalecendo a identidade docente.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo (Imbernón, 2006, p. 61).

Acredita-se, portanto, que o ensino superior se constitui como um espaço de aprendizagem que deve possibilita ao discente perceber a diversidade e a amplitude do cenário que caracteriza a profissão docente. É fundamental que os currículos dos cursos de licenciatura e a prática pedagógica dos professores universitários

apresentem uma orientação que favoreça a formação de estudantes capazes de dialogar, interagir e refletir criticamente diante dos aspectos conceituais próprios de cada área de conhecimento.

“O conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica” (Gatti et al., 2019, p. 187). Dada a relevância da formação inicial no que se refere às práticas pedagógicas, evidencia-se a necessidade de que o futuro professor analise criticamente o seu percurso formativo e desenvolva estratégias que permitam [re]significar práticas educativas, especialmente aquelas voltadas às ações inclusivas. Esse processo deve ter como finalidade o aperfeiçoamento da práxis docente, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a atuação profissional.

Nessa perspectiva, Tardif (2020, p. 36) considera que o saber docente “pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, entende-se que as possibilidades formativas do professor de ciências da natureza devem contemplar essa pluralidade de saberes, considerando, em sua prática, os desafios inerentes à inclusão escolar e o respeito às diferenças nos âmbitos curricular, disciplinar e experiencial. Para que isso se concretize, é indispensável que os cursos de licenciatura incorporem em seus projetos pedagógicos de cursos, especialmente nas matrizes curriculares, componentes que discutam de forma sistemática a inclusão escolar.

O exercício da docência implica trabalhar diretamente com os processos de ensinar e aprender, exigindo a essa prática seja fundamentada em princípios de participação e autonomia. Como defende Libâneo (2008, p. 102), autonomia significa “a capacidade das pessoas e dos grupos de [...] conduzirem sua própria vida”. De forma complementar à concepção de Libâneo (2008) sobre autonomia, Freire (1996, p. 59) reforça esse princípio ao afirmar que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. De acordo com a perspectiva freiriana, a autonomia somente se concretiza na prática quando o professor se reconhece como sujeito capaz de olhar para seus alunos como seres humanos únicos, diferentes e singulares.

Assim, as práticas inclusivas emergem como parte constitutiva do processo educativo, independentemente do nível de ensino ou da área do conhecimento em que o professor atua. Nesse cenário, o licenciado em ciências da natureza, ao compreender os fundamentos da inclusão escolar a partir dos recursos e experiências adquiridos em sua formação inicial, deverá estar preparado para desenvolver uma prática pedagógica que considere a capacidade de aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições, atributos ou laudos clínicos.

Por fim, destaca-se a relevância de que as instituições escolares compreendam a importância da “preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27). Esse entendimento evidencia que a inclusão não se efetiva apenas por meio de políticas, legislações, projetos pedagógicos de cursos ou currículos, mas sobretudo pela forma como se organizam os processos formativos e pedagógicos.

Nessa perspectiva, o Capítulo 2, intitulado “Projetos Pedagógicos de Cursos e Currículo: compreendendo conceitos”, aprofunda a relação entre teoria e prática ao discutir elementos estruturantes como o projeto pedagógico de curso e o currículo. A análise desses conceitos é fundamental para compreender de que maneira os documentos oficiais da formação inicial de professores de ciências da natureza incorporam, ou deixam de incorporar, perspectivas de inclusão escolar, revelando os desafios e as possibilidades que emergem no contexto educacional.

## **2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS (PPC) E CURRÍCULO: COMPREENDENDO CONCEITOS**

O segundo capítulo dedica-se à discussão conceitual sobre currículo e projetos pedagógicos de curso, compreendendo o PPC como uma expressão do currículo prescrito. Nesse sentido, busca-se evidenciar as relações entre os eixos que orientam as diretrizes do processo educacional e a forma como esses documentos se configuram como instrumentos de materialização das intenções pedagógicas das instituições. A análise desses elementos possibilita compreender como as escolhas teóricas e metodológicas, expressas nos documentos oficiais, se traduzem em práticas formativas e, ao mesmo tempo, revelam as concepções de educação, de sociedade e de sujeito que orientam a formação docente.

Embora existam, historicamente, reflexões sobre a organização do ensino, o currículo como campo de estudo consolida-se no início do século XX. Então, de acordo com Lopes e Macedo (2011), os diálogos relacionados ao currículo ganharam ênfase por volta dos anos 1900, uma vez que esse período foi marcado pela industrialização americana. Mais precisamente, em 1920, essa temática emerge no Brasil com as perspectivas da Escola Nova no século XX.

Conforme Moreira (1990), as discussões no campo do currículo tiveram início a partir das reformas promovidas pelos pioneiros do movimento da Escola Nova. Tais movimentos caracterizam a ruptura da escola tradicional ao propor a reformulação curricular, a modernização dos métodos e estratégias de ensino e a atualização dos aspectos avaliativos. O autor reforça que os pioneiros também buscaram contemplar as tendências voltadas à democratização da sala de aula e das relações entre professor e aluno. No entanto, os principais aportes dessas reformas limitaram-se à introdução de novos métodos e técnicas.

Historicamente, o currículo brasileiro foi marcado por influências do contexto americano e só a partir da década de 1980 essa temática surgiu com maior ênfase e autonomia dialógica no Brasil. Lopes e Macedo (2002) afirmam que as discussões sobre currículo decorreram após a redemocratização do país e, devido a isso, as

teorias marxistas passaram a vigorar, estabelecendo, na época, dois grupos políticos representados pela pedagogia histórico-crítica<sup>1</sup> e pedagogia do oprimido<sup>2</sup>.

Na década de 1990, Lopes e Macedo (2002) ressaltam que as discussões referentes ao currículo passaram a apresentar características sociológicas, contrapondo-se às perspectivas vigentes até então, denominadas no campo do pensamento psicológico. Assim, ao avançar para as concepções sociológicas, o currículo passou a ser compreendido como um espaço de relações de poder.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

Em consonância com Moreira e Tadeu (2013), acredita-se que a concepção sociológica e crítica de currículo, é compreendida como uma construção histórica, política e ideológica, atravessada por relações de poder, rompendo com qualquer possibilidade de concepção neutra. Isso, por sua vez, tende a contemplar discussões relacionadas aos aspectos históricos, aos interesses sociais e às disputas guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Para tanto, ao discutir o conceito de currículo, Gimeno Sacristán (2000, p. 22) o define como “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e a educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. Essa concepção evidencia o caráter dinâmico e crítico do currículo, entendido como elo entre diferentes dimensões do processo educativo, articulando cultura, sociedade, teoria e prática.

---

<sup>1</sup> A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p.76).

<sup>2</sup> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1987, p.23).

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta a nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p 44).

A constituição do currículo ocorre a partir de práticas discursivas e diálogos sociais, representados por diversas interseções caracterizadas por contextos políticos, culturais, científicos e educacionais. Logo, na medida em que o currículo é um instrumento de poder, associado a aspectos políticos e ideológicos, também projeta identidades que podem ultrapassar características meramente reprodutivas, transcendendo a transformação social.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (Gimeno Sacristán, 2013, p.10).

Embora o currículo se estabeleça como um instrumento de poder, vinculado ao contexto social em que é aplicado, ele também representa uma possibilidade de integração entre a cultura, a sociedade, as instituições educacionais e os atores sociais que vivenciam tais perspectivas. Além disso, o currículo se configura como uma projeção de futuro, ao articular-se a um plano estratégico que orienta a trajetória formativa dos estudantes.

Cabe ressaltar que o currículo, portanto, não se limita à prescrição de conteúdos. Ele expressa concepções políticas, culturais, educacionais e pedagógicas que refletem o contexto histórico da instituição, bem como as disputas e ideologias presentes na sociedade. Libâneo (2008, p. 187) afirma que o currículo “representa o cruzamento de culturas, constituindo-se num espaço de síntese em que a cultura elaborada se articula com os conhecimentos e experiências concretas dos alunos vividas em seu meio social, com a cultura dos meios de comunicação da cidade e de suas práticas sociais”.

A abordagem de Lopes e Macedo (2011, p.20) sobre os estudos relacionados a currículo, dialogam com a importância de que sejam observadas

a associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia a respeito de organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo.

As autoras mencionam que o currículo é composto por perspectivas globais e que se articulam com aspectos sequenciais os quais se configuram como um plano estruturado de aprendizagem. De tal modo, isso evidencia que o currículo desde a sua concepção, apresenta intencionalidade que orienta a organização da experiência acadêmica visando intensificar suas dimensões sociais, culturais e, principalmente, formativa.

Para Gimeno Sacristán (2013, p. 8), “o currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para eles e de que maneira acreditamos que possam melhorar”. O autor reforça a perspectiva de que o currículo transcende um instrumento meramente organizacional, ampliando-se para a concepção de projeção do futuro educacional, que declara intenções e valores sociais ao selecionar o mínimo necessário para estruturar as expectativas de aprendizagem e como elas podem contribuir para a formação acadêmica, pessoal e profissional dos sujeitos que vivenciam determinado movimento curricular.

Os principais tipos de currículo são conhecidos como currículo formal que é aquele prescrito institucionalmente, currículo real que se refere àquele vivenciado, que está em ação e/ou é praticado em âmbito pedagógico e currículo oculto que se relaciona com as possibilidades implícitas que compõem o contexto educacional (Gimeno Sacristán, 2013).

Diante da tipificação de currículo proposta por José Gimeno Sacristán (2013), destaca-se a compreensão do currículo formal. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25-26), essa perspectiva está relacionada ao “caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo os critérios objetivos e científicos. Todo o destaque ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo”. De tal modo, o currículo formal estabelece os direcionamentos e definições do que se prevê para o ensino e do que é almejado enquanto possível resultado do que pode/deve ser aprendido.

Já o currículo real relaciona-se ao que é vivido, experienciado, praticado e que, conseqüentemente, está em ação no contexto acadêmico. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 105) este currículo é,

na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustenta, o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares.

O currículo real, também denominado como currículo praticado, estabelece relações com as ações que acontecem na prática, ou seja, com os processos efetivamente experienciados pelos professores e alunos nos contextos formativos que envolvem os atos de ensinar e de aprender. Entende-se que o currículo real é construído a partir da interpretação dos professores e das práticas desenvolvidas com os sujeitos aprendentes, que são atores ativos de um processo educacional concreto, vivenciado dentro de um contexto sócio-histórico e cultural específico.

Cabe destacar que o currículo real pode ou não ser reflexo do contexto prescrito. Entende-se que o prescrito é o direcionamento para aquilo que será praticado. No entanto, quando o currículo está em ação, considerando a interação com o meio, ele é complementado pelas diversas dimensões que integram a prática docente e discente.

Ademais, quando se trata de currículo real, considera-se que ele também é influenciado pelo currículo oculto. Entende-se que o currículo oculto se refere a “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2003, p. 78). Desse modo, o currículo oculto vai além do que o prescrito indica nas diretrizes curriculares, nos planos de cursos e nos planos de ensino. Ele revela as práticas e as relações que influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, compreende-se que o currículo orienta a prática pedagógica ao articular dimensões sociais e culturais ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes planejados pela instituição, com o propósito de oportunizar a aprendizagem e a formação integral dos estudantes ao longo do percurso acadêmico.

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe

introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino (Gimeno Sacristán, 2000, p. 19).

Gimeno Sacristán (2000) apresenta reflexões sobre o currículo e o conteúdo como instrumentos capazes de conferir coerência e intencionalidade ao ensino. Para o autor, o currículo não deve assumir uma postura de neutralidade, mas, ao contrário, deve contemplar a aplicabilidade do conhecimento em relação ao contexto sociocultural no qual a universidade ou a escola está inserida.

O currículo pode ser compreendido como uma construção cultural que articula os processos de ensinar e aprender, considerando as especificidades sociais e culturais, assim como critérios pedagógicos e psicopedagógicos. Essa articulação resulta em uma seleção estruturada que encadeia propostas pedagógicas com intencionalidades definidas as quais irão orientar e compor o percurso formativo no espaço acadêmico.

Uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais (Lopes; Macedo, 2011, p. 182 e 183).

Diante dessa reflexão, Lopes e Macedo (2011) discorrem sobre a construção do currículo como uma possibilidade de interações sociais e de lutas culturais e políticas, enfatizando que a emancipação social resulta de um processo coletivo e dinâmico, que considera essas interações e valoriza a diversidade, assim como a formação crítica dos sujeitos.

Para corroborar a concepção de uma proposta curricular emancipatória, salienta-se “a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (Freire, 1987, p. 43). Assim, ao relacionar a luta pela emancipação com as discussões de currículo, Freire defende que o diálogo é uma premissa fundamental para que o processo educacional não fique restrito apenas às práticas de reprodução hierarquizada de conhecimentos, mas sobretudo que tais práticas ocorram considerando as interações sociais estabelecidas no mundo mediatizado.

Na busca pela libertação, a partir de práticas que estimulem a emancipação, reconhece-se a necessidade de refletir o quanto é fundamental e

ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberta, o currículo aparece como território de disputa (Arroyo, 2013, p. 337).

Diante disso, destaca-se que as reflexões sobre o currículo partem da premissa de que ele se configura como um instrumento que, teoricamente, organiza conteúdos previamente definidos. Sendo assim, é essencial que os sujeitos envolvidos nas práticas educativas que emergem da estrutura curricular tenham a oportunidade de fazer escolhas sobre o que ensinar, bem como de promover a articulação entre os conhecimentos prévios, saberes e experiências dos estudantes, visando ao reconhecimento e à valorização desses elementos no processo educativo.

A contemporaneidade, no contexto educacional atual, evidencia a importância de estabelecer diálogos sobre diversidade e inclusão, tanto na organização curricular quanto nos PPC. Essas temáticas vêm ganhando centralidade nos debates sobre currículo e, diante disso, torna-se imprescindível que sejam integradas às propostas pedagógicas, de modo a promover a equidade, a justiça social e a valorização das singularidades presentes no ambiente escolar. Para que isso se efetive, é fundamental que o currículo seja flexível e aberto à incorporação de práticas que reconheçam e respeitem a pluralidade de saberes, culturas e experiências dos sujeitos envolvidos na ação educativa e formativa.

No ensino superior, o currículo, em suas dimensões prescrita e em ação, articula as intenções formativas da instituição, sendo o PPC uma de suas expressões no plano formal. Nesse contexto, materializam-se valores e concepções de educação que orientam as diretrizes da formação docente. Diante disso, destaca-se que o currículo é concebido como um constructo histórico, social e cultural contempla disputas sobre o que é relevante para aquele contexto ao qual está inserido. Ademais, traduz as ações relacionadas ao ensinar e ao aprender de modo conectado com os projetos de sociedade que se pretende formar a partir de suas intenções e práticas pedagógicas.

Nesse cenário, o PPC indica as escolhas institucionais articuladas com o currículo prescrito de modo a organizar os princípios, os objetivos, as práticas e a identidade que se pretende formar ao término do curso, bem como estabelece a matriz

curricular<sup>3</sup> que será desenvolvida ao longo da formação acadêmica. Com isso, constitui-se como documento orientador que organiza e sistematiza os fundamentos estruturais de cursos de graduação, tanto de licenciatura quanto de bacharelado. Além de expressar a identidade do curso, o PPC explicita a articulação entre as diretrizes institucionais e as normativas legais vigentes, configurando-se como referência essencial para a condução dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Para Libâneo (2008, p. 149), “um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática”. O autor ressalta, assim, a relevância do planejamento prévio, pois este organiza e estrutura as ações, conferindo clareza aos objetivos e às metas que se pretendem alcançar. No contexto do ensino superior, cabe ao projeto pedagógico de curso representar os pressupostos que sustentam a formação acadêmica, contemplando dimensões como a estrutura didático-pedagógica, curricular, metodológica, avaliativa, os recursos disponíveis e os aspectos vinculados à educação inclusiva.

De acordo com Veiga (2002), os projetos das instituições escolares, em qualquer nível de ensino, materializam a intenção de realização daquilo que foi planejado, funcionando como uma antecipação de um futuro diferente do presente. Para a autora, esses projetos transcendem concepções simplistas que o limitam à soma de planos de ensino ou atividades isoladas. Trata-se, na verdade, de um construto orientador que se ancora em diretrizes filosóficas, sociológicas e epistemológicas, vivenciadas por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, o PPC deve explicitar a identidade do curso, destacando o foco de atuação, o perfil profissional a ser formado, a organização curricular, as metodologias de ensino, os processos avaliativos e as práticas pedagógicas. O PPC, portanto, não se restringe a uma reorganização formal da escola, mas busca a qualidade de todo o processo vivido. Veiga (2002, p. 3) ressalta que “a organização do trabalho pedagógico [...] tem a ver com a organização da sociedade”. A universidade, nessa perspectiva, é entendida como uma instituição social inserida no contexto capitalista, refletindo em seu interior as contradições e determinações dessa sociedade.

---

<sup>3</sup> A compreensão da matriz curricular, nesta pesquisa, constitui-se a partir da grade de disciplinas e das respectivas cargas horárias que compõem o núcleo estrutural do curso.

O PPC assume, então, um caráter político, pois conecta o ambiente educativo ao contexto social no qual está inserido. E a universidade, ao organizar seu trabalho pedagógico, deve assumir que não é neutra nem isolada, mas sim um espaço de questionamentos e de transformação social, orientado por práticas pedagógicas críticas que rompem com paradigmas excludentes e buscam uma educação emancipatória (Veiga, 2002).

Ao trazer a compreensão de Oliveira (2022, p. 24) quanto ao PPC, salienta-se que este

é um documento organizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e sua construção envolve a consideração de todas as legislações vigentes que fundamentam o curso. Desta forma, depois de construído e aprovado pelo Colegiado de Curso, o PPC constitui o documento que descreve e determina a forma como o curso deve se encaminhar e deve desenvolver as suas práticas. Portanto, o que se apresenta supervalorizado, valorizado ou desvalorizado no PPC diz sobre o que o conjunto de professores que constituem o NDE consideram importante para a formação dos licenciandos e ainda como as legislações foram transformadas em disciplinas, componentes curriculares, projetos de iniciação científica, etc.

Conforme a autora, o PPC caracteriza-se como um documento institucional estratégico que orienta os fundamentos da formação docente, transcendendo as dimensões diretivas e assumindo caráter político-pedagógico. Os elementos que compõem o PPC representam a identidade dos docentes que contribuíram para a elaboração deste documento.

As diretrizes dispostas no PCC explicitam as interpretações coletivas do corpo docente sobre o que é essencial à formação dos licenciandos, bem como as escolhas de tradução das exigências legais em disciplinas, projetos e demais ações e experiências formativas que constituem o construto do curso. Para corroborar tal perspectiva, destaca-se que a elaboração de um projeto pedagógico “[...] passa pela relativa autonomia da escola e da universidade, da sua capacidade de delinear a sua própria identidade” (Veiga, 2015, p. 14). Por essa razão, a universidade, ao ser um espaço aberto ao diálogo e que alicerça suas ações em princípios de reflexão individual e coletiva, mediante as diversas possibilidades de construção de saberes, torna-se um ambiente plural, diverso, crítico, de participação e de representatividade social.

Ao considerar essas reflexões, torna-se relevante destacar a concepção de Libâneo (2008, p. 153) quando ele se refere a projeto entendendo que esse “é um

guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação”. A adjetivação pedagógica remete à valorização da Pedagogia enquanto campo que possibilita a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. O autor ainda acrescenta que os objetivos do processo educativo são constituídos considerando as características formativas que orientarão os caminhos previstos para a prática pedagógica. Dessa forma, PPC não é apenas um documento técnico, mas um recurso fundamentado em concepções pedagógicas que orientam intencionalmente o planejamento das ações, a definição de metas e objetivos e a identidade da prática docente em um dado contexto social, cultural e político.

Conforme Seixas et al. (2013, p. 114), o

Projeto Pedagógico de Curso é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPC estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas.

Nessa perspectiva, o PPC pode ser compreendido como um documento complexo e regulatório, articulador de diferentes dimensões da formação superior e revelador de sua natureza histórica, política, social e cultural. E, ao materializar concepções de educação, apresenta orientações globais para os cursos ofertados no ensino superior.

Consequentemente, o PPC é compreendido como um documento que compõe a construção de um espaço de busca e disputa por sentidos, não sendo reduzido a um projeto burocrático, mas sobretudo um documento comprometido com perspectivas sociais, culturais, ética, formativas e que permitam a articulação entre teoria, prática, legislação e contexto social, agregando múltiplos interesses e orientações.

Oliveira (2022, p. 24) entende que “o PPC sistematiza todas as ações e decisões do curso, sintetizando, em sua organização curricular, que conhecimentos são considerados fundamentais para a atuação do futuro profissional”. Assim, em consonância com a autora, compreende-se que o PPC deve apresentar em sua

estrutura documental, dentre os diversos fatores que o constituem, as diretrizes quanto à organização das matrizes curriculares de cada curso de graduação.

Diante do exposto, os fundamentos curriculares, materializados no PPC e/ou nas matrizes curriculares, emergem como um dos componentes institucionais que orientam a estrutura e o funcionamento dos cursos de graduação a partir das intenções de práticas pedagógicas e de suas diretrizes formativas em âmbito acadêmico.

Assim, compreende-se que a universidade se configura como um espaço de formação cultural, crítica e ativa, orientado para a construção do conhecimento em diálogo permanente com a realidade social. Nesse cenário, o currículo ultrapassa a dimensão meramente técnica e assume o papel de construto histórico, político e cultural, capaz de fomentar processos de transformação social ao expressar valores, ideologias e princípios que promovam inclusão e equidade.

Reafirma-se a perspectiva de que, o currículo orienta a prática educativa, ao mesmo tempo que também revela tensões e contradições, pois muitas vezes, os documentos oficiais explicitam princípios de inclusão, mas sua materialização no cotidiano acadêmico enfrenta barreiras estruturais, culturais e pedagógicas. Essa distância entre o currículo formal e o currículo real levanta questionamentos fundamentais sobre como a formação docente tem efetivamente preparado os professores para lidar com a diversidade.

Salienta-se que o currículo enquanto documento normativo que materializa as escolhas formativas da instituição, estabelece as condições de acesso, a possibilidade de permanência e as estratégias que podem viabilizar a participação do estudante no contexto acadêmico. Dessa forma, discutir currículo implica reconhecer sua dimensão política e ética, especialmente quando se trata de assegurar o direito à educação para todos.

Ao considerar que a organização curricular é sistematizada a partir dos fundamentos legais explicitados na LDBEN 9.394/96, entende-se que o currículo prescrito amplia as possibilidades de efetivação de práticas em consonância com as políticas que consolidam a educação inclusiva como princípio estruturante do sistema educacional. Nesse contexto, a inclusão escolar ganha centralidade, à medida que as escolhas curriculares e pedagógicas passam a contemplar a diversidade dos

estudantes, consolidando uma concepção de inclusão que promove a transversalidade das práticas inclusivas no ensino de Ciências da Natureza.

Diante disso, o capítulo subsequente, intitulado “Inclusão escolar: desafios e possibilidades”, tem como objetivo aprofundar a análise de marcos legais que fundamentam as perspectivas da inclusão escolar, bem como examinar as concepções teóricas que sustentam abordagens inclusivas. Além disso, busca-se ressaltar as potencialidades das políticas educacionais, articulando-as aos pressupostos conceituais que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

### 3 INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O terceiro capítulo dedica-se a discutir os desafios e as possibilidades da inclusão escolar, considerando as políticas públicas vigentes, os conceitos que a sustentam, a definição de Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), os diferentes modelos de compreensão da deficiência e as perspectivas pedagógicas inclusivas.

A intenção deste capítulo é apresentar reflexões que possam subsidiar a construção de ambientes inclusivos direcionados aos espaços acadêmicos, em especial ao contexto da formação inicial de professores, reconhecendo a complexidade da temática e reforçando princípios orientados pela equidade e pela justiça social.

A trajetória histórica da inclusão escolar no Brasil evidencia um movimento de avanços contínuos, marcados por transformações legais e pedagógicas. Embora práticas de segregação tenham perdurado por muito tempo, os debates em favor da inclusão ganharam maior consistência a partir da Constituição Federal de 1988, especialmente nos artigos que asseguram o direito à educação, a igualdade de condições para acesso e permanência e a atenção específica às pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 é um marco jurídico que consolidou as bases para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e para a reconfiguração do papel do sistema educacional diante da diversidade, tendo em vista o disposto nos artigos 205, 206 e 208.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito de toda pessoa ao acesso e à participação no sistema educacional, seja na educação básica,

no ensino superior ou em outra modalidade de ensino, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A LDBEN 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando o funcionamento de todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa legislação, são apresentados todos os atos regulatórios da educação, inclusive aqueles que se referem aos aspectos relacionados à inclusão escolar. Embora a ênfase maior esteja voltada para a inclusão escolar na educação básica, diversos artigos sustentam as práticas inclusivas também no ensino superior.

No título II, que representa “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no artigo 3º, conforme incisos I, III, IV, V, XII e XIV, fica estabelecido que o ensino será ministrado com base nos princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

Tais incisos instituem bases diretas e normativas para as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar no ensino superior. Considera-se que a partir dessas normativas, tanto as escolas quanto as universidades devem adotar ações tendo como finalidade ampliar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

No capítulo V da LDBEN 9.394/96, constam as tratativas relacionadas à Educação Especial, conforme artigo 58 e 59

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Em síntese, expõe-se, nesta legislação, que o PAEE tem direito a frequentar o ensino regular e a receber apoio especializado, conforme a avaliação de suas necessidades. Complementarmente, o Art. 59 dispõe sobre as adaptações

curriculares necessárias, abrangendo métodos, técnicas, recursos pedagógicos e a formação de docentes habilitados para o Atendimento Educacional Especializado.

Conforme previsto na LDBEN 9.394/96, a integração efetiva do PAEE no meio social também é abordada e contempla as condições adequadas para que esses estudantes tenham possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Além dessa legislação, mencionam-se outros marcos importantes que favorecem a inclusão escolar.

Logo, salienta-se o decreto 5.626/2005 que estabelece diretrizes sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), inclusive no ensino superior, visando assegurar o acesso à comunicação, à informação e a educação das pessoas surdas, considerando a implementação e regulamentação do uso e difusão da Libras no Brasil. O Capítulo II do Decreto nº 5.626/2005, trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, estabelecendo, no Art. 3º que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]” (Brasil, 2005).

Na sequência do decreto, ressalta-se a Lei Brasileira de Inclusão, também denominada como LBI – Lei 13.143/2015, que tem como finalidade instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O objetivo desta lei, em seu Art. 1º, é “[...]destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Além disso, a LBI traz normativas que ampliam e especificam os direitos da pessoa com deficiência frente ao contexto do ensino superior.

No capítulo IV, do Direito à Educação, Art. 27, estabelece-se que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 (Brasil, 2015).

Conforme esse artigo, amplia-se a compreensão da educação como um direito fundamental da pessoa com deficiência em todo o sistema educacional, independentemente do nível de ensino. Observa-se que esse dispositivo legal reforça as perspectivas inclusivas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, com vistas à promoção da aprendizagem ao longo de toda a vida.

O Art. 28, determina na LBI que cabe “ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, respectivamente, nos incisos

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

Entende-se que a LBI desempenha um papel essencial ao estabelecer direcionamentos sobre a inclusão, bem como assegurar o acesso à educação superior, à educação profissional e tecnológica. Considera-se, diante do exposto, que esta lei regulamenta a obrigatoriedade de inserir, nos currículos do ensino superior, conteúdos que abordem temáticas relacionadas à pessoa com deficiência e à inclusão de modo global.

Outra política pública que contribui para o fortalecimento das perspectivas inclusivas apresenta-se no Decreto nº 12.686, de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Tal decreto representa um avanço significativo no campo da inclusão escolar, ao reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com uma educação alinhada aos princípios da equidade, diversidade e acessibilidade, conectada às demandas contemporâneas e às práticas efetivas de promoção da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Destaca-se, no Art. 4º, dentre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, especialmente, nos incisos I e III a prevalência para

***I - assegurar:***

a) a existência de redes educacionais inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino;

b) a aprendizagem ao longo da vida, até os níveis e as etapas de ensino mais elevados;

c) o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns;

d) o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e

e) as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento;

***III - reduzir:***

a) a distorção idade-série relativa ao público da modalidade educação especial; e

b) a desigualdade de acesso e melhorar as condições de permanência do público da educação especial na educação superior (Brasil, 2025).

A partir das determinações do decreto, especialmente deste artigo, reconhece-se o direito das pessoas com deficiência, legalmente assegurado, à garantia de acesso, permanência, participação plena e aprendizagem no sistema educacional, em classes comuns do ensino regular. Isso, por sua vez, exige que o sistema educacional, em todos os níveis, esteja preparado para identificar e eliminar barreiras, orientando-se pelas normativas que instituem ações concretas voltadas à construção de instituições mais acolhedoras, justas e comprometidas com a inclusão escolar.

Para ilustrar, a necessidade de eliminação de barreiras e, conseqüentemente, a promoção da acessibilidade, ainda no Art. 4º da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, especificamente no inciso VI, ressalta-se a regulamentação de um eixo central frente à efetivação de práticas inclusivas, o qual estabelece a necessidade de “identificar e eliminar as barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação na educação superior e na educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2025).

Dessa forma, a busca pela eliminação de barreiras e a ênfase na permanência e participação plena nos processos educacionais indicam mudanças paradigmáticas relacionadas à inclusão, ao deslocar o foco para as condições institucionais e estruturais que devem ser ajustadas e adaptadas para que o aluno seja recebido com plenas condições de acessibilidade, assegurando que práticas pautadas em princípios como o da equidade sejam desenvolvidas no ambiente acadêmico.

Diante disso, o parágrafo único do Art. 10º orienta que os núcleos de acessibilidade são “os grupos, os colegiados e as estruturas nas instituições de educação superior que promovem ações para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, informacionais, entre outras”. Conseqüentemente, tais núcleos têm como premissa de atuação a articulação quanto ao funcionamento e à efetividade das políticas inclusivas nas universidades, atuando de modo responsável em frentes como o diagnóstico de possíveis barreiras, a proposição de soluções quanto à acessibilidade e o acompanhamento da efetividade das ações relacionadas à educação inclusiva.

Por fim, compreende-se que uma universidade verdadeiramente inclusiva é aquela que acolhe e respeita a diversidade, criando condições concretas para a oferta

de uma educação de qualidade a todos os estudantes, inclusive reconhecendo a educação como um direito universal que promove oportunidades iguais, práticas pautadas na equidade e que, conseqüentemente, combatem o capacitismo.

Sasaki (1997, p. 41) destaca que a inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Diante disso, no campo educacional, a perspectiva da inclusão escolar abre espaço para práticas baseadas no diálogo e na cooperação, sustentadas por vínculos de acolhimento. É fundamental compreender, ainda, que a efetivação dessas práticas não se limita ao cumprimento de normas legais, mas constitui oportunidades concretas de promover equidade e respeito às diferenças, assegurando a acessibilidade, a permanência e a participação de todos no processo de construção do conhecimento.

Promover a inclusão escolar requer trabalhar com práticas pedagógicas que transcendam o viés integrativo. Conforme Mantoan (2003, p.16),

o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Desse modo, ao distinguir integração e inclusão, destaca-se que o princípio integrativo se apoia na ideia de que o indivíduo deve ajustar-se ao sistema já estabelecido; logo, é a pessoa com deficiência que precisa adaptar-se ao ambiente e aos contextos já existentes. Em outra perspectiva, a inclusão parte do pressuposto de que a sociedade, o contexto e o ambiente devem estar preparados para acolher a pessoa com deficiência, valorizando a diversidade e promovendo condições equitativas para todos.

A inclusão escolar se torna efetiva quando os estudantes, com deficiência ou não, convivem em um tempo e espaço semelhantes, podendo trocar vivências e percepções de determinado fenômeno, e participam como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem (Leite, 2023, p. 20).

Diferente do processo de integração, a inclusão favorece a convivência de pessoas com ou sem deficiência, fortalecendo a perspectiva de desenvolvimento biopsicossocial ao considerar a participação ativa nos processos de ensinar e

aprender. No paradigma da inclusão, as pessoas com deficiência são recebidas em ambientes que oferecem as adaptações e os recursos necessários ao seu pleno desenvolvimento e participação.

Mantoan (2003, p. 32) define que a inclusão

implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo de como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A autora enfatiza a necessidade de adaptações estruturais nas escolas para que a inclusão de fato se efetive. Tais questões estruturais implicam em aspectos relacionados à infraestrutura, além de contemplarem também a preparação adequada dos profissionais da educação para atender de forma efetiva os sujeitos que compõem o Público-Alvo da Educação Especial.

Compreende-se que a inclusão está intrinsecamente ligada ao enfrentamento da exclusão, fundamentando-se na escuta, no acolhimento e na promoção de transformações estruturais voltadas às pessoas com deficiência. Desta maneira, cabe considerar que a necessidade de tais mudanças para a efetivação de um processo inclusivo implica diretamente nas questões relacionadas à acessibilidade.

Sasaki (2009, p. 02) entende que

a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

O autor reforça a perspectiva de que a acessibilidade deve ser compreendida como uma condição que melhora a experiência/vivência de todas as pessoas e ao atribuir o viés de qualidade, seu caráter intrínseco relaciona-se à justiça social, à equidade e ao exercício pleno da cidadania. Sasaki (2009) enfatiza que a acessibilidade se concretiza por meio de diferentes dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

A acessibilidade promove autonomia e independência para as pessoas com deficiência, além de assegurar a proteção de sua integridade física e moral, ao priorizar a eliminação das barreiras sociais. Enfatiza-se, ainda, que a acessibilidade amplia as oportunidades de participação social, possibilitando que as pessoas

interajam plenamente por meio da remoção de barreiras estruturais, relacionais, atitudinais, comunicacionais, entre outras.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141) destacam que

uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

Acredita-se que eliminar as barreiras — sejam físicas, sociais ou simbólicas — constitui um avanço essencial no contexto da inclusão. Essa remoção possibilita que a pessoa exerça sua autonomia na convivência social, garantindo o acesso pleno aos seus direitos e à cidadania. Além disso, assegura oportunidades de participação em ambientes acolhedores e inclusivos, nos quais todas as pessoas possam se reconhecer e pertencer.

No ensino superior, as perspectivas pedagógicas inclusivas, quando alicerçadas na compreensão da inclusão como um processo que ultrapassa a noção de integração, contemplam aspectos relacionados aos diversos tipos de acessibilidade, seja de viés arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, programático e atitudinal, dentre outras que favorecem a inclusão plena em suas múltiplas singularidades. De tal modo, Sasaki (2009, p. 01-02) apresenta as dimensões de acessibilidade compreendendo-as como

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Ao considerar as perspectivas pedagógicas relacionadas às premissas de acessibilidade, salienta-se que o currículo assume caráter flexível e, com isso, são viabilizadas adaptações pedagógicas coerentes com a diversidade de trajetórias que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Isso, por vezes, oportuniza a concretização de práticas pedagógicas contextualizadas com as dimensões acadêmicas, sociais, emocionais e, uma vez que estejam articuladas ao acolhimento, favorecem a permanência do estudante no meio universitário.

Acredita-se que a abordagem de estratégias pedagógicas diversificadas, fundamentadas pela utilização de tecnologias assistivas e pelo DUA, auxiliam no processo de eliminação das barreiras, favorecendo a ampliação de participação do PAEE nos processos de aprendizagem. Além disso, o uso de metodologias ativas e inclusivas possibilitam experiências formativas com ênfase no desenvolvimento do protagonismo discente e da aprendizagem colaborativa.

Desse modo, é preciso entender que numa abordagem de educação subsidiada pelo Desenho Universal de aprendizagem a diversidade e diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor que visarão à aprendizagem e envolvimento de todos em sala de aula (Prais; Rosa, 2014, p. 367).

Ao compreender a perspectiva pedagógica inclusiva à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entende-se que a diversidade presente no contexto educacional ocupa um lugar essencial no planejamento e na execução das práticas pedagógicas. O DUA contempla as particularidades dos estudantes, reconhecendo-as como premissas que orientam a definição de processos de aprendizagem flexíveis e responsivos às diferentes necessidades. Consequentemente, o DUA potencializa as possibilidades de inclusão escolar ao promover a flexibilização curricular fundamentada nas premissas da acessibilidade plena e da participação de todos.

A priorização da acessibilidade e a eliminação das barreiras, minimiza os impactos da exclusão de grupos historicamente ignorados. Logo, tal exclusão começa a ceder espaço a práticas mais inclusivas e fundamentadas em princípios de equidade. Essas práticas passam a privilegiar, de forma mais ampla, aspectos vinculados à diversidade, seja ela racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa ou relacionada às pessoas com deficiência, independentemente dos contextos em que se manifestam.

Pensar a inclusão escolar, seus pressupostos no desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios que valorizem a equidade, a diversidade e a personalização dos processos de ensino e aprendizagem, implica a promoção de ações dialéticas que, por meio de metodologias ativas e do trabalho com projetos, possibilitam a construção de um currículo sensível às diferenças e capaz de integrá-

las em suas proposições didáticas, contemplando alunos que integram ou não o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Quando se trata dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao conceito de inclusão escolar, concebe-se que o PAEE nos remete diretamente à questão da escola, considerada o núcleo central do movimento atual em favor da escolarização dos estudantes PAEE. Mendes (2017, p. 64-65) sugere que a expressão “inclusão escolar” seja convencionalmente utilizada para designar as políticas e práticas de escolarização desse público em classes comuns de escolas regulares.

Em consonância com Mendes (2017), enfatiza-se que o termo inclusão escolar é utilizado para referir-se ao PAEE, ou seja, estudantes que se enquadram nas categorias de Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Assim, a terminologia inclusão escolar está diretamente associada aos processos de escolarização dessas pessoas, evidenciando práticas pedagógicas que buscam acolher a diversidade e promover condições de igualdade e equidade no espaço educativo.

Ao trazer à tona a discussão sobre o PAEE, torna-se essencial ampliar a reflexão para o conceito de deficiência. Então, para Diniz (2007, p. 10) “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Essa perspectiva amplia a compreensão da deficiência para além de um aspecto meramente biológico, apontando para as barreiras sociais, culturais e institucionais que contribuem para a exclusão.

Deficiência: caracteriza-se pelo resultado de um relacionamento complexo entre as condições de saúde de um indivíduo e os fatores pessoais externos. É um conceito guarda-chuva para lesões, limitações de atividades ou restrições de participação. Denota os aspectos negativos da interação do indivíduo e fatores contextuais (Diniz, 2007, p. 48).

Para Diniz (2007), o conceito de deficiência está relacionado a fatores biológicos e pessoais, podendo expressar tanto lesões quanto limitações. Nesse sentido, a deficiência pode ser compreendida a partir de três perspectivas distintas: o modelo médico, o modelo social e o modelo pós-social. “Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era resultado do

ordenamento político e econômico capitalista que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo” (Diniz, 2007, p. 24).

O modelo médico, segundo a autora, está alicerçado na noção de capacitismo e estabelece a deficiência como sinônimo de doença, associando o corpo com lesão à baixa produtividade. Nessa lógica, a deficiência deve ser tratada e reabilitada, concentrando esforços no diagnóstico e no tratamento, sem, contudo, considerar de forma significativa a inserção social do sujeito.

Em contraposição, Diniz (2007) salienta que o surgimento do modelo social traz uma crítica a essa visão biomédica e desloca o foco da deficiência para as barreiras sociais, políticas e econômicas que produzem desigualdade e invisibilizam a diversidade. Nesse modelo, a deficiência é entendida como resultado de estruturas sociais excludentes, sendo reconhecida como parte legítima da experiência humana. Dessa forma, a luta por direitos e pela justiça social passa a ser central para os movimentos de pessoas com deficiência.

Já o modelo pós-social, conforme Diniz (2007), decorre de críticas feministas e pós-modernas ao modelo social. Esse paradigma foi consolidado principalmente por mulheres com deficiência e cuidadoras, que ampliaram o debate para incluir experiências subjetivas, afetivas e culturais. Deste modo, “o deficiente produtivo seria aquele que controlaria seu próprio corpo e, portanto, seria capaz de exibir suas capacidades e habilidades” (Diniz, 2007, p. 64). O modelo pós-social, portanto, busca articular elementos biológicos, sociais e culturais, reconhecendo a deficiência como expressão de diversidade e potencial, e não apenas de limitação.

Ao trazer essas reflexões para o campo da educação, percebe-se que a inclusão escolar deve estar alicerçada em práticas pedagógicas e adaptações do ambiente educativo que garantam a participação plena dos estudantes do PAEE. Nesse entendimento, os processos de ensino e aprendizagem assumem caráter equitativo, abrindo espaço para o desenvolvimento de experiências coletivas e de aprendizagens mútuas.

Desse modo, torna-se imperativo que os cursos de formação inicial de professores assumam a temática da inclusão escolar em seus projetos pedagógicos. A formação docente precisa responder às demandas do atual sistema educacional, fomentando a construção de um conhecimento ativo que permita ao estudante

desenvolver autonomia e trilhar percursos de aprendizagem capazes de [re]significar sua trajetória.

A abordagem da temática da inclusão escolar nos currículos de cursos e nos PPC precisa contemplar perspectivas que transcendam a oferta das disciplinas previstas na matriz curricular, uma vez que a formação docente vinculada à inclusão escolar também se constrói nas experiências vivenciadas no cotidiano institucional e nos elementos formativos que integram os contextos acadêmicos.

Nesse cenário, a presença de políticas, práticas e estruturas inclusivas na instituição de ensino superior constitui-se como elemento formativo central das perspectivas pedagógicas inclusivas. A exemplo disso, salientam-se os núcleos de apoio, os aspectos relacionados à acessibilidade em suas diversas dimensões e a cultura acadêmica comprometida com a diversidade que são fatores preponderantes os quais favorecem o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino superior.

Sendo assim, tratar a inclusão escolar vai além de aspectos atrelados ao currículo de formação, pois as práticas inclusivas se materializam a partir das experiências concretas vivenciadas, as quais se ancoram em concepções, atitudes e, sobretudo, compromissos éticos e políticos sustentados em ações de educação inclusiva. Nesse sentido, olhar para a constituição curricular dos cursos de ciências da natureza requer flexionar as práticas para que favoreçam a autonomia e incentivem metodologias inclusivas, reconhecendo que tais ações configuram um imperativo ético. A ética, nesse caso, deve ser entendida como princípio intrínseco e fundante de toda prática educativa.

Assim, reafirma-se que a inclusão escolar constitui um direito inalienável de todas as pessoas, em todos os níveis de ensino. Possibilitar condições equitativas de acesso, permanência e participação ativa no processo educativo implica não apenas cumprir uma exigência legal, mas assumir um compromisso ético e social com a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Nesse horizonte, a promoção da inclusão significa valorizar a diversidade, favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências e possibilitar que cada estudante exerça plenamente sua cidadania, sem qualquer forma de discriminação.

A partir dessas reflexões sobre a formação de professores, os projetos pedagógicos de curso, o currículo e as concepções de inclusão escolar, avança-se para a descrição do percurso metodológico que orientou esta investigação. O Capítulo

4, intitulado “Referenciais Metodológicos e Procedimentos de Pesquisa”, apresenta a caracterização do estudo como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, fundamentada nos direcionamentos teóricos de Robert Yin (2016) para a análise dos dados. Serão detalhadas as etapas de coleta, tratamento e análise das informações, bem como os critérios de seleção do corpus, constituído pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas em Ciências da Natureza.

## **4 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

O presente capítulo dedica-se à apresentação dos referenciais metodológicos que sustentam esta pesquisa, explicitando a caracterização do estudo e os procedimentos adotados para o levantamento e a seleção do corpus de análise. São descritas as etapas de coleta, tratamento e análise dos dados, bem como o mapeamento realizado, considerando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como critério para a escolha dos PPC analisados.

Assim, ao sistematizar o percurso metodológico, este capítulo apresenta a base que orienta a análise desenvolvida nas seções seguintes, de modo a assegurar consistência e transparência ao processo investigativo, fortalecendo a compreensão dos resultados apresentados posteriormente.

### **4.1 Caracterização da pesquisa e procedimentos de análise de dados**

A investigação desenvolvida contemplou uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que investigou como a temática da inclusão escolar é apresentada nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, e que compreensões podem ser construídas especificamente nas áreas de Ciências Biológicas, Física e Química.

A seleção dos cursos foi realizada considerando os resultados do ENADE 2021 e contemplou aqueles avaliados com desempenho de alta qualidade, satisfatório e insatisfatório nesse exame avaliativo. Esta pesquisa documental se fundamenta na análise de documentos que podem apresentar caráter histórico ou contemporâneo, permitindo compreender aspectos, diretrizes e significados que neles se manifestam.

Conforme Gil (2002, p. 45) a pesquisa documental

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

O percurso metodológico desse tipo de pesquisa possibilita explorar e compreender determinados contextos por meio da análise de documentos, permitindo interpretações detalhadas acerca dos objetos estudados. Segundo Gil (2002, p. 46), “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Além disso, esse tipo de investigação mostra-se eficiente para analisar fenômenos a partir de diferentes documentos, tendo como característica a coleta de informações em fontes primárias, escritas ou não. Tais fontes podem ter sido produzidas no momento em que o fato ocorreu ou em período posterior, preservando, assim, registros significativos para a compreensão do objeto de estudo (Lakatos; Marconi, 2017, p. 208).

A pesquisa documental possibilita a construção de reflexões acerca do campo da Educação em Ciências, configurando-se como uma contribuição significativa para o fortalecimento da produção científica, especialmente no que se refere às relações entre a formação de professores, o currículo e a inclusão escolar.

De tal modo, a abordagem utilizada nesta pesquisa documental refere-se à natureza qualitativa, que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke; André, 1986, p. 18).

A abordagem qualitativa propõe uma visão de totalidade e busca responder a questionamentos específicos, além de possibilitar a exploração de experiências e conhecimentos que se interligam em um espaço de concepções práticas.

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema (Lüdke; André, 2018, p.35).

Dessa forma, considera-se que as pesquisas documentais de natureza qualitativa desempenham um papel relevante no contexto social em que são desenvolvidas. Ao analisar essa temática, tal pesquisa possibilita explicitar e

problematizar políticas e ações relacionadas à inclusão escolar no contexto da formação inicial de professores da área de ciências da natureza. De tal modo, esse percurso de pesquisa buscou compreender as perspectivas de inclusão escolar evidenciadas nos PPC, identificando as potencialidades e fragilidades apresentadas nesses documentos.

A pesquisa qualitativa possibilita a exploração, a descrição e a explicação do fenômeno estudado, uma vez que, de acordo com Triviños (1987, p. 128),

[...] a pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva [...] Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.

Assim, o procedimento adotado para a análise e interpretação dos dados coletados nos PPC adequou-se à fundamentação direcionada na abordagem metodológica de Robert Yin (2016). Esse percurso compreendeu cinco etapas, que não se apresentam, necessariamente, de forma linear, sendo elas: compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão a partir dos dados coletados.

Compilar os dados consiste na etapa de recolhimento das informações pesquisadas que, ao serem organizadas, constituem uma base de dados. Segundo Yin (2016, p. 184), “significa, portanto, colocá-los em alguma ordem. A compilação obtida pode ser considerada uma base de dados”.

Para a compilação dos dados, foi selecionado o corpus documental, considerando os microdados do ENADE. Na sequência, foram pesquisados os PPC e realizados os respectivos *downloads*, adotando-se procedimentos para a organização inicial das informações. Esse processo resultou na constituição de uma base de dados composta por nove PPC. A partir disso, iniciou-se a segunda fase da análise, denominada por Yin (2016) de decomposição.

Decompor os dados corresponde ao momento em que as informações são fragmentadas em unidades menores, como em fichamentos. Para Yin (2016, p. 184), esse processo “pode ser repetido muitas vezes como parte de um processo de tentativa e erro de testar códigos”.

O processo de decomposição dos dados contemplou a leitura integral dos documentos, com a finalidade de identificar aspectos relacionados à temática da inclusão escolar, eixo de investigação da pesquisa. Todos os trechos presentes nos

PPC, nas ementas das matrizes curriculares de disciplinas com viés de abordagem relacionado à inclusão escolar e nas respectivas bibliografias, que atendiam aos objetivos do estudo, foram selecionados e transferidos para fichamentos.

Nessa etapa, observou-se que a inclusão escolar e suas derivações, quando presentes nos documentos, estavam descritas em diferentes seções, como na apresentação do PPC, nas justificativas, nos objetivos do curso, nas competências e habilidades propostas para a licenciatura, no perfil profissional do egresso e/ou na matriz curricular.

Ainda na etapa de decomposição, os PPC foram analisados a partir de eixos previamente delimitados, com base nos objetivos da pesquisa. Cada documento foi examinado considerando: menções explícitas ou implícitas à inclusão escolar; presença ou ausência de fundamentação legal; organização curricular (matriz de disciplinas) que envolva temáticas relacionadas à educação especial, à educação inclusiva e à diversidade; análise das perspectivas inclusivas apresentadas, considerando aspectos transversais no currículo e nos PPC; levantamento de possíveis compreensões acerca dos modelos de deficiência explicitados nos documentos; bem como a articulação entre inclusão e formação docente e suas respectivas perspectivas pedagógicas vinculadas à inclusão escolar.

Após a etapa da decomposição, iniciou-se o momento de recomposição dos dados, que se refere à fase em que os elementos semelhantes são agrupados em categorias ou critérios definidos pelo pesquisador. Com isso, “os rearranjos e a recombinação podem ser facilitados pela representação gráfica dos dados ou por sua ordenação em listas e outras formas tabulares” (Yin, 2016, p. 185).

Nesta pesquisa, a etapa de recomposição dos dados foi caracterizada a partir dos possíveis agrupamentos definidos pelos critérios analíticos que compõem a análise de dados. Assim, a organização dos agrupamentos resultou da análise comparativa dos PPC, a partir da identificação de padrões recorrentes, convergências, tensões e lacunas relacionadas à abordagem da inclusão escolar.

Ao considerar a etapa da recomposição, o Capítulo 6 aborda análises e discussões relacionadas aos pressupostos curriculares, aos fundamentos legais e à inclusão integrada à prática institucional. Dessa forma, os agrupamentos estruturaram-se da seguinte maneira: Da Disciplina Isolada à Prática Institucional Integrada: Desafios da Inclusão nas Ciências da Natureza; O Papel dos Núcleos de

Apoio (NAPNE/NACE) como Extensão do Currículo; e Fragilidades na Fundamentação Legal e a “Invisibilidade” do PAEE.

O primeiro agrupamento de análise, intitulado Da Disciplina Isolada à Prática Institucional Integrada: Desafios da Inclusão nas Ciências da Natureza, foi definido a partir da análise das diversas formas de estruturação curricular identificadas nos PPC, as quais se vinculam (ou não) às dimensões da inclusão escolar, considerando desde abordagens pontuais até perspectivas institucionais articuladas.

O segundo agrupamento, O Papel dos Núcleos de Apoio (NAPNE/NACE) como Extensão do Currículo, emergiu da recorrência com que esses núcleos aparecem nos PPC, evidenciando essa temática como relevante. Tal eixo possibilita compreender de que modo a inclusão é incorporada ao currículo ou, ao contrário, deslocada para estruturas de apoio, funcionando como instância complementar às perspectivas inclusivas apresentadas (ou não) institucionalmente.

Já o terceiro agrupamento, Fragilidades na Fundamentação Legal e a “Invisibilidade” do PAEE, resulta da análise das fundamentações normativas explicitadas nos PPC, tanto na dimensão das disciplinas ofertadas na matriz curricular quanto na descrição documental. Busca-se, assim, compreender possíveis lacunas na incorporação de legislações específicas nos documentos normativos, bem como nas tratativas relacionadas à (in)visibilidade do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Por fim, a organização desses eixos de análise configura-se como uma categorização temática que sintetiza os resultados do processo de análise documental, permitindo evidenciar tendências, tensões e fragilidades na formação inicial de professores a partir dos agrupamentos e rearranjos propostas na etapa de recomposição de dados (Yin, 2016).

A partir da recomposição, interpretar os dados consiste na análise das informações a partir dos processos de decomposição e recomposição realizados anteriormente. Como destaca Yin (2016, p. 185), “interpretações iniciais podem levar a um desejo de recompilar a base de dados de uma nova maneira, ou decompor ou recompor os dados de maneiras diferentes”.

A etapa de interpretação dos dados traduziu as análises iniciadas no processo de decomposição e recomposição. Nessa fase, realizou-se uma análise crítica das perspectivas de inclusão escolar evidenciadas nos PPC, articulando os aspectos que

dialogam com a formação inicial de professores, o currículo e a inclusão escolar à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

A etapa de conclusão integra as análises realizadas nas fases anteriores, sistematizando e sintetizando as interpretações do percurso investigativo. “Tais conclusões devem estar relacionadas à interpretação na quarta fase e, por meio dela, a todas as outras fases do ciclo” (Yin, 2016, p. 185). Assim, o processo de conclusão permitiu a realização de uma síntese analítica e crítica frente ao contexto dos dados que compuseram o corpus documental.

Após esse delineamento teórico, que contextualiza o processo investigativo, a conceituação sobre pesquisa documental, abordagem qualitativa e o método de análise de dados, apresenta-se, a seguir, o procedimento metodológico utilizado para a seleção do corpus, bem como a proposta que estrutura a leitura inicial dos PPC, com os respectivos dados levantados para análise documental.

## **4.2 Corpus documental e levantamento de dados**

Para a composição do corpus documental da pesquisa, adotou-se como critério inicial de seleção dos PPC os resultados do ENADE 2021. Com base nesse critério, foram escolhidos nove cursos de licenciatura da área de ciências da natureza, distribuídos entre Ciências Biológicas, Física e Química, garantindo a seleção de um curso de cada licenciatura, considerando o nível distinto de desempenho, classificado como insatisfatório, satisfatório ou de alta qualidade.

O corpus documental foi constituído após consulta aos resultados do ENADE, representados nos microdados disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Logo, os projetos pedagógicos de curso que compuseram o corpus documental foram selecionados a partir dos microdados, os quais integram o extrato avaliativo deste exame.

Na planilha dos microdados que evidenciam os resultados do ENADE/2021, constam informações relacionadas a identificação dos cursos como: ano, código da área, área de avaliação, grau acadêmico, código da instituição de ensino superior, nome e sigla da instituição, organização acadêmica, categoria administrativa, código do curso, modalidade de ensino, município, unidade federativa, número de concluintes

inscritos, número de concluintes participantes, nota bruta, nota padronizada, conceito ENADE contínuo, concluintes participantes com nota do ENEM, nota bruta e padronizada da organização didático pedagógica, nota bruta e padronizada da infraestrutura e instalações físicas, nota bruta e padronizada de mestres e doutores e do regime de trabalho, conceito preliminar do curso, dentre outras.

Após a análise dos microdados e da respectiva identificação dos cursos, que tiveram classificação no ENADE 2021 como insatisfatório, satisfatório e de alta qualidade, realizou-se a coleta dos PPC a partir da consulta aos sites oficiais das instituições de ensino selecionadas para composição do corpus documental. Todavia, nem todos os documentos foram encontrados nesses canais de comunicação. Diante disso, foi realizada uma pesquisa mais ampla, na internet, por meio da ferramenta de pesquisa Google, utilizando o seguinte padrão de busca: ***PPC\_nome\_do\_curso\_Universidade\_vigência\_2021*** (grifo nosso).

Na sequência dessa busca inicial pelos documentos que compuseram a pesquisa, procedeu-se com os *downloads* dos PPC e a coleta e organização dos dados iniciaram-se por meio de fichamentos, elaborados a partir da leitura detalhada dos PPC, com o objetivo de identificar informações relevantes à pesquisa, como as descritas a seguir.

- Nome do curso;
- Instituição de ensino;
- Categorias administrativas das instituições pesquisadas;
- Regiões do Brasil onde estão localizadas;
- Desempenho no ENADE;
- Modalidades dos cursos;
- Carga horária e quantidade de semestres;
- Número de vagas ofertadas e número de alunos concluintes que prestaram a prova do ENADE;
- Disciplinas e ementas com viés para inclusão escolar;
- Articulações e práticas relacionadas à inclusão escolar nos Projetos Pedagógicos de Cursos e/ou disciplinas;
- Objetivo do curso e perfil do egresso;
- Modelos de deficiência explicitados nos Projetos Pedagógicos de Cursos;

- Perspectivas pedagógicas e inclusivas priorizadas nos Projetos Pedagógicos de Cursos;
- Legislações e/ou diretrizes relacionadas à inclusão escolar presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos;

Partindo da leitura inicial dos documentos e do fichamento das informações, a análise dos dados foi conduzida de acordo com o processo metodológico proposto por Robert Yin (2016). Assim, a análise crítica e interpretativa dos dados detalha os aspectos relacionados à inclusão escolar previstos nos projetos pedagógicos de curso, identificando os modelos de deficiência e as perspectivas pedagógicas encontradas nesses documentos, com a possibilidade de apontar encaminhamentos quanto às fragilidades e potencialidades apresentadas nos documentos analisados.

Outro fator relevante a ser abordado na análise crítica refere-se aos agrupamentos estabelecidos para fins de comparação entre os dados analisados. Tais agrupamentos visam favorecer a compreensão de como os projetos pedagógicos de curso expressam, em nível documental, concepções, diretrizes e perspectivas relacionadas à promoção da inclusão escolar no ensino superior. A partir desse procedimento, foi possível identificar semelhanças e diferenças entre os PPC, organizados por grupo de desempenho no ENADE, bem como analisar os modelos de deficiência mencionados, mesmo que implicitamente, nos documentos, o aporte legal neles referenciado e as perspectivas inclusivas explicitadas ao longo do processo de análise dos dados.

Na seção seguinte, apresenta-se o mapeamento da pesquisa, no qual se explicita o recorte empírico adotado, bem como os critérios de seleção, organização e caracterização do corpus documental. A partir desses dados, torna-se possível compreender os cenários investigativos relacionados aos projetos pedagógicos de curso das instituições de ensino superior analisadas.

### **4.3 Mapeamento da pesquisa**

Este mapeamento contempla o campo acadêmico que constitui o corpus da pesquisa e possibilita situar as instituições em um panorama mais amplo, ao evidenciar as formas de materialização dos PPC na área de Ciências da Natureza. Tal procedimento possibilitou identificar recorrências, lacunas, aproximações e

distanciamentos entre as instituições investigadas, estabelecendo relações entre aspectos comuns e distintos no conjunto analisado.

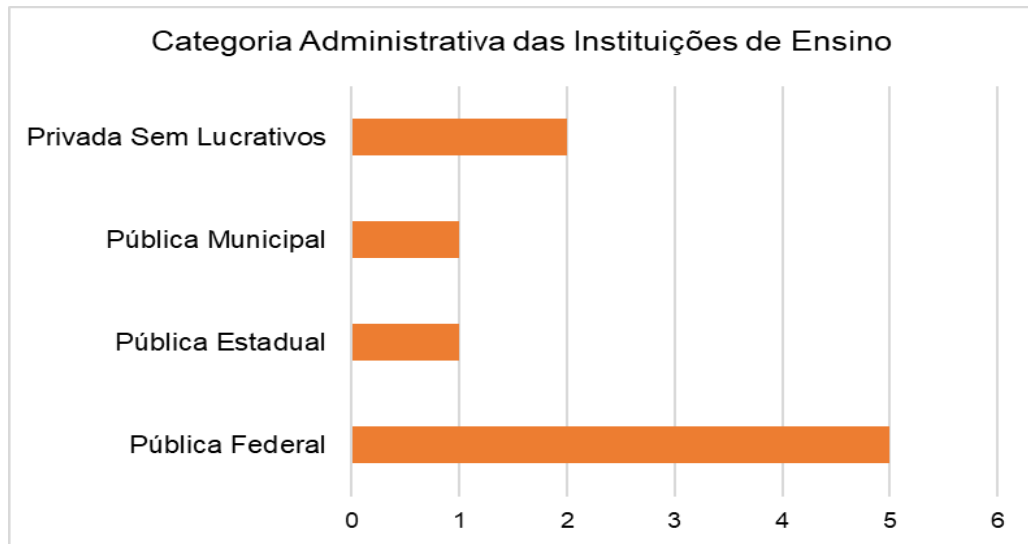
O **Quadro 1** apresenta a relação das instituições de ensino superior e dos respectivos cursos selecionados, bem como os desempenhos obtidos no ENADE de 2021. Esses elementos compõem o corpus documental da pesquisa e permitem delimitar a fonte de dados considerada na análise, situando os cursos a partir dos resultados alcançados nessa avaliação nacional.

**Quadro 1** – Dados sobre os cursos, instituições mapeadas e níveis do ENADE

<b>Projeto Pedagógico de Curso</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Níveis de desempenho no ENADE</b>
Ciências Biológicas	Universidade do Vale do Sapucaí	Insatisfatório
	Universidade Estadual de Montes Claros	Satisfatório
	Centro Universitário de Brasília	Alto Nível de Desempenho
Física	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Insatisfatório
	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas	Satisfatório
	Universidade Federal de São João del-Rei	Alto Nível de Desempenho
Química	Universidade de Taubaté	Insatisfatório
	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	Satisfatório
	Universidade Federal da Integração Latino Americana	Alto Nível de Desempenho

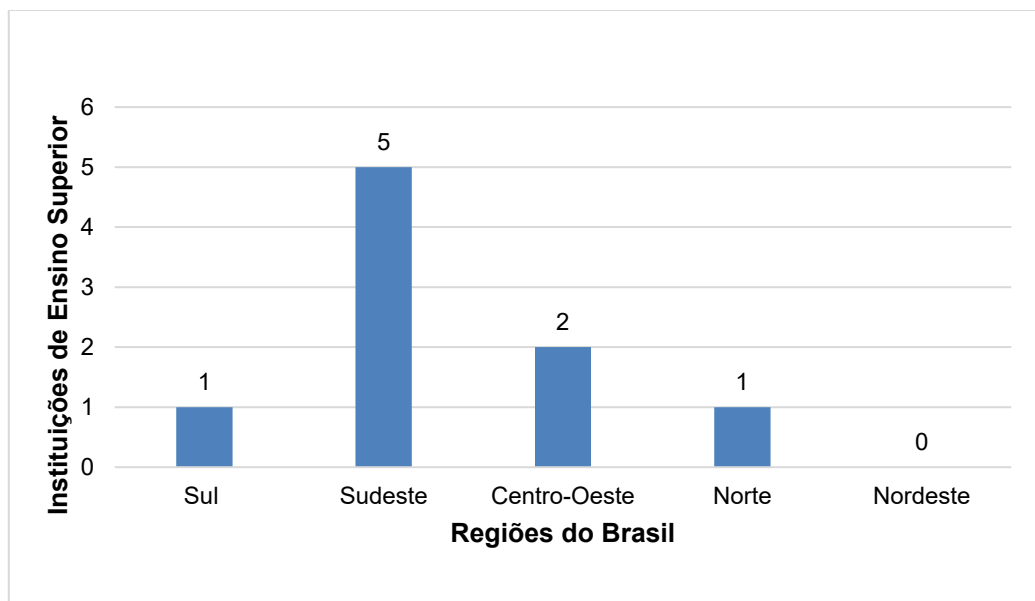
**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

No que se refere à contextualização dos dados das instituições de ensino superior quanto à organização acadêmica, observa-se a representatividade de cinco universidades, três institutos federais e um centro universitário. Ademais, apresentam-se, no Gráfico 1, as respectivas categorias administrativas dessas instituições.

**Gráfico 1 – Categorias Administrativas**

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

Após a apresentação das categorias administrativas das instituições de ensino, o Gráfico 2 evidencia sua distribuição geográfica. Os dados indicam que os cursos analisados estão localizados em diferentes regiões do país, elemento que contribui para a caracterização do contexto investigativo no âmbito do mapeamento realizado.

**Gráfico 2 – Regiões do Brasil das Instituições de Ensino**

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

Outro dado que complementa a caracterização da pesquisa refere-se ao período de elaboração e publicação dos documentos analisados, os quais se constituem como referência para a condução dos cursos pesquisados.

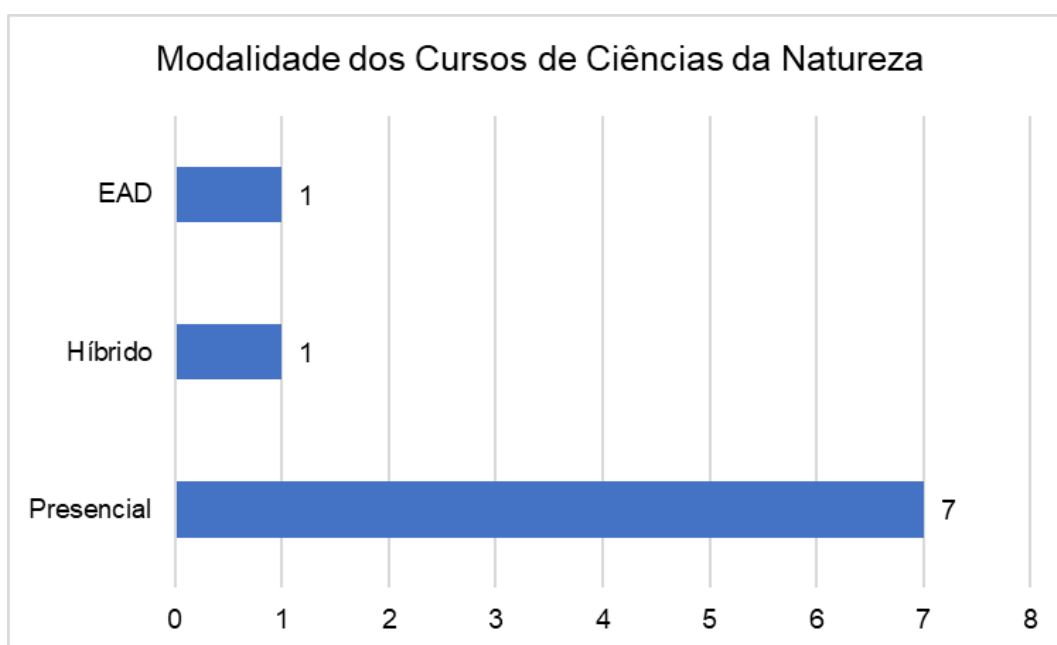
**Quadro 2** – Ano de publicação dos Projetos Pedagógicos de Cursos

<b>Ano de Publicação dos PPC</b>	
<b>ANO</b>	<b>IES</b>
2014	UNILA
2015	UNITAU
2017	IFAM e IFSULDEMINAS
2018	UNIVAS e UFSJ
2019	IFMT
2020	UNIMONTES e UNICEUB

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

Quanto à modalidade de ensino dos cursos de licenciatura, a caracterização realizada indica que, entre os cursos analisados, as atividades formativas são ofertadas nas modalidades presencial, híbrida e a distância, conforme apresentado a seguir.

**Gráfico 3** – Modalidade dos Cursos



**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

Por fim, as Tabelas 1, 2 e 3 expõem informações referentes ao número de estudantes inscritos e participantes da avaliação do ENADE, organizadas por instituição de ensino, tendo como critério de agrupamento o nível de desempenho nesse exame avaliativo, conforme apresentado a seguir:

**Tabela 1 – Cursos com desempenho insatisfatório no ENADE**

<b>Desempenho Insatisfatório</b>			
<b>Curso</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Alunos inscritos no ENADE</b>	<b>Alunos participantes no ENADE</b>
Ciências Biológicas	UNIVAS	6	2
Física	IFTM	13	10
Química	UNITAU	15	10

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

**Tabela 2– Cursos com desempenho satisfatório no ENADE**

<b>Desempenho Satisfatório</b>			
<b>Curso</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Alunos inscritos no ENADE</b>	<b>Alunos participantes no ENADE</b>
Ciências Biológicas	UNIMOTES	12	11
Física	IFAM	38	31
Química	IFSULDEMINAS	11	10

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

**Tabela 3 – Cursos com desempenho alto nível de qualidade**

<b>Desempenho Alto Nível De Qualidade</b>			
<b>Curso</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Alunos inscritos no ENADE</b>	<b>Alunos participantes no ENADE</b>
Ciências Biológicas	UNICEUB	10	10
Física	UFSJ	7	6
Química	UNILA	2	2

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

O mapeamento da pesquisa possibilitou a compreensão das características das instituições de ensino cujos PPC compõem o corpus documental, bem como a delimitação do contexto investigativo, sintetizando informações que subsidiarão as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

Considerando que o critério de seleção do corpus documental está atrelado ao desempenho no ENADE, faz-se necessário elucidar, na seção seguinte, os principais aspectos que integram essa avaliação. Assim, a compreensão do contexto avaliativo e da estrutura da prova, especialmente das questões relacionadas à temática investigada nesta pesquisa, torna-se fundamental para a análise proposta.

#### **4.4 ENADE: compreendendo contexto x prova**

O ENADE integra o quadro de uma avaliação somativa, uma vez que tem como finalidade a verificação do desempenho dos estudantes universitários quanto à formação integral desenvolvida em cursos de graduação. É um exame de caráter formal, também com viés classificatório, pois considera a nota da avaliação para “medir” o desempenho da instituição de ensino superior quanto à qualidade dos cursos ofertados.

O critério de utilização do ENADE como fator determinante para a seleção dos Projetos Pedagógicos de Cursos justifica-se por ser um instrumento avaliativo, promovido pelo Governo Federal e aplicado em estudantes de graduação ao término do curso.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (BRASIL, s.d).

Nesse sentido, considera-se que o ENADE é um exame que transcende questões predominantemente relacionadas aos aspectos conteudistas, dado que também permite a verificação do desenvolvimento de competências e habilidades formativas que contemplem cenários sociais, culturais e profissionais frente às aprendizagens construídas na formação inicial.

Devido à abrangência do ENADE na realidade da educação brasileira, o exame apresenta subsídios, mediante a análise de resultados, para que as instituições de ensino superior promovam as adequações necessárias, considerando as atualidades exigidas pelo cenário educacional, incluindo perspectivas relativas à preparação docente frente aos desafios relacionados à diversidade e à inclusão.

A utilização dos resultados do ENADE como critério para a seleção do corpus documental fundamenta-se na ampla representatividade nacional do exame e na possibilidade de comparabilidade entre instituições de ensino superior. Ademais, trata-se de um instrumento avaliativo atual, alinhado às diretrizes e políticas educacionais vigentes, o que contribui para a atualidade do recorte investigado. O ENADE é compreendido nesta pesquisa como um critério metodológico de delimitação e organização do corpus, conferindo transparência e acessibilidade ao percurso investigativo.

As provas do ENADE 2021 dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química contemplaram tanto questões específicas das respectivas áreas do conhecimento quanto questões de caráter transversal. Entre essas temáticas, identificam-se abordagens relacionadas à pandemia da Covid-19, liderança, questões metodológicas, perspectivas freirianas, aspectos sociais de natureza étnico-racial e a inclusão escolar, com ênfase no contexto da surdez e da Libras.

A análise das provas evidencia que a temática da inclusão escolar se faz presente de maneira pontual e diferenciada entre os cursos analisados. No curso de Química, foram identificadas duas questões relacionadas a essa temática, enquanto, nos cursos de Ciências Biológicas e Física, foi identificada uma questão em cada prova. Ressalta-se que tais dados indicam a presença do tema no instrumento

avaliativo, não permitindo, contudo, inferências diretas acerca da abrangência ou da profundidade com que a inclusão escolar é abordada, uma vez que esses aspectos são examinados, nesta pesquisa, a partir da análise documental dos projetos pedagógicos de curso.

Sobre as questões relacionadas à inclusão escolar, observa-se que ambas tratam da inclusão escolar dirigida ao contexto de alunos surdos, porém uma com viés para sala de aula e a outra está mais concentrada para o aporte legal disposto no Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta aspectos importantes sobre o uso da Libras.

A questão especificada no Anexo 1 apresenta um texto-base que retrata uma sala de aula composta por alunos surdos e ouvintes, professor e intérprete, trazendo uma proposta de atividade que envolve um experimento com repolho roxo para trabalhar conceitos de ácido e base com a turma. Logo, o professor utiliza, como estratégia, a cor do extrato do repolho, tendo a finalidade de proporcionar uma atividade prática e visual para promover a compreensão conceitual de todos os alunos, considerando as diferenças linguísticas implicadas pelo cenário da sala de aula.

Nesta questão, é possível observar características inclusivas, uma vez que há o intérprete de Libras como mediador de comunicação para apoio aos alunos com surdez, o uso de indicadores visuais (cores do repolho) e a possibilidade de trabalho colaborativo entre professor e intérprete.

Em face dessa questão, analisa-se como perspectivas pedagógicas evidenciadas na prova do ENADE de Química, a presença de mediação linguística, a aprendizagem multimodal e a colaboração docente (professor e intérprete). Consequentemente, na situação exposta neste item de avaliação, a aprendizagem acontece em um ambiente que evita a segregação e promove a inclusão escolar.

A questão disposta no Anexo 2, comum aos três cursos que compõem a área de ciências da natureza, aborda a base legal do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e legitima a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial para as comunidades surdas no Brasil. Em face desse contexto, pressupõe-se que a inclusão escolar de crianças com deficiência auditiva torna-se o eixo central da questão. À vista disso, tal item avaliativo caracteriza, no texto-base, o aporte legal relacionado ao decreto e, no enunciado, destaca que a análise em relação às alternativas verdadeiras ou falsas, está direcionada para que o acadêmico avalie as ações que a escola deve adotar para assegurar o direito à educação para crianças que PAEE. Considerando o

item, o texto-base, o enunciado e as alternativas (gabarito e distratores), identifica-se que o licenciando, ao acertar a questão, desenvolveu habilidades e competências relacionadas ao contexto bilíngue de educação de surdos, compreendendo a Libras como primeira língua e reconhecendo a perspectiva inclusiva promovida pela acessibilidade linguística garantida pelas políticas públicas. Logo, há diálogo com o modelo social de deficiência que, conseqüentemente, rejeita os aspectos relacionados à segregação e ao assistencialismo apresentados em distratores incoerentes com a perspectiva inclusiva.

Inferre-se, portanto, que o acerto da questão, conecta-se com o desenvolvimento de habilidades que estão pautadas no respeito à diversidade, na interação social efetiva, na parceria entre família e escola e na garantia de acesso à língua de sinais, uma vez que identifica a perspectiva inclusiva e rejeita práticas que reforçam a exclusão e o preconceito, enfatizando as possibilidades, potencialidades e adaptações curriculares necessárias.

Em face desse cenário, no capítulo seguinte, serão analisados e discutidos os dados referentes aos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições que compõem o corpus documental, com a finalidade de elucidar compreensões acerca das perspectivas de inclusão escolar na formação inicial de professores previstas nos PPC, bem como de identificar possíveis modelos de deficiência e perspectivas pedagógicas neles explicitadas. Ademais, a análise considerará as fragilidades e potencialidades indicadas nesses documentos, as quais podem dificultar ou contribuir para a promoção da educação inclusiva. Posto isso, busca-se responder à questão-problema da pesquisa, promovendo debates aprofundados sobre a temática investigada.

## **5 PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISES DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Este capítulo apresenta a análise dos dados que compõem esta pesquisa, abordando, por curso de licenciatura, as perspectivas de inclusão escolar presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Ciências da Natureza, identificados a partir dos dados extraídos da planilha de microdados do ENADE 2021.

### **5.1 Ciências Biológicas e Inclusão Escolar: análises de perspectivas**

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas da UNIVAS, UNIMONTES, UNICEUB foram analisados, respectivamente, nessa ordem e, conforme avaliação do ENADE, classificados respectivamente como insatisfatório, satisfatório e de alto nível de desempenho.

#### **5.1.1 Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS: análises de perspectivas**

No PPC do curso de Ciências Biológicas da UNIVAS, a inclusão escolar é mencionada explicitamente apenas no componente curricular que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais com 32 h/a. Logo, na extensão do PPC, não há ênfase para essa temática, tampouco são mencionados aspectos que remetem a pessoa com deficiência. Entretanto, implicitamente há uma breve abordagem global que menciona a capacidade de atuar identificando e contribuindo para a superação da exclusão social nas competências e habilidades que compõem o perfil do egresso.

A formação acadêmica deve dar-lhe condições para o exercício de uma profissão e capacidade para identificar e contribuir para a superação de problemas relevantes em sua realidade, tais como exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, entre outras; permitindo-lhe avaliar e oferecer diferentes posicionamentos frente a essa problemática (UNIVAS, p. 2018, p. 10).

Embora, neste trecho, estejam presentes perspectivas relacionadas à formação acadêmica orientadas à superação de processos de exclusão social, observa-se que tal menção se encontra predominantemente direcionada ao campo da inclusão educacional. No PPC, a diversidade está contemplada no âmbito das

competências e habilidades que o professor licenciado em Ciências Biológicas deve se apropriar durante a sua formação acadêmica. Deste modo, o enfoque, no PPC, está mais voltado para marcadores sociais diferentes daqueles que são abordados na caracterização do público-alvo que integra a inclusão escolar.

A análise do PPC da UNIVAS evidencia a ausência de abordagens transversais relacionadas à inclusão escolar, especialmente no que se refere à educação especial e às práticas pedagógicas inclusivas. Observa-se, ainda, que o documento não explicita referências a legislações que contemplem aspectos vinculados à inclusão escolar, o que indica uma fragilidade na incorporação normativa dessa temática no curso.

À luz disso, ressalta-se que o PPC analisado se distancia da perspectiva defendida por Mantoan (2003, p.25), segundo a qual “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”

Devido à ausência de perspectivas que abordam a inclusão escolar, não é possível identificar de forma clara o modelo de deficiência adotado pelo PPC. Assim, a forma como o documento se apresenta revela distanciamento de práticas inclusivas, uma vez que o PPC não promove fundamentos consistentes para a inclusão escolar no Ensino Superior, deixando implícita a pouca relevância atribuída a essa temática nas prerrogativas institucionais.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 129) declaram que é

nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais.

A exemplo da reflexão dos autores, entende-se que na UNIVAS há um distanciamento expressivo no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas inclusivas estabelecidas no PPC, já que sequer é garantido, neste documento norteador, que a inclusão esteja presente em suas diretrizes.

Observam-se lacunas significativas na estrutura do documento, o que evidencia a ausência de priorização de discussões institucionais que contemplem o contexto da inclusão escolar no âmbito universitário. Dentre as fragilidades do PPC, enfatiza-se que há falta de normas específicas para tratativas relacionadas à

educação especial, a pessoas com deficiência e ausência de articulação entre inclusão escolar e disciplinas pedagógicas que compõem o currículo escolar, exceto no componente de Língua Brasileira de Sinais.

Notou-se também que no PPC não há menção às políticas públicas que estabeleçam as diretrizes legais para que a inclusão escolar seja efetiva. Deste modo, há ausência de referências a leis que amparam o contexto inclusivo no meio acadêmico, inclusive, direcionamentos que assegurem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no curso de licenciatura.

No PPC, a matriz curricular do curso é constituída pelas ementas e pelos conteúdos programáticos das disciplinas; no entanto, o documento não explicita os referenciais teóricos que fundamentam a estrutura curricular da disciplina de Libras. Ressalta-se que essa disciplina é a única que apresenta um viés voltado à inclusão escolar. Nesse contexto, a ausência da bibliografia utilizada na disciplina compromete a clareza quanto à compreensão da concepção inclusiva que orienta sua proposta formativa, uma vez que dificulta a identificação dos pressupostos teóricos e pedagógicos que sustentam o trabalho desenvolvido.

Sob a perspectiva da formação inicial de professores, observa-se que o PPC apresenta fragilidades no que se refere à incorporação da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à sua organização curricular. Ademais, ao limitar as abordagens relacionadas à temática e tratá-las de forma pontual e segmentada em uma única disciplina, o documento contribui para o comprometimento das diretrizes formativas, na medida em que reduz a consideração da diversidade e da transversalidade das perspectivas de inclusão escolar no âmbito do Ensino Superior.

### **5.1.2 Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES: análises de perspectivas**

Na UNIMONTES a temática inclusão escolar é contemplada explicitamente no item 9.2 que aborda sobre Tratamento Excepcional destacando que

são considerados estudantes mercedores de tratamento excepcional, com direito a regime de exercícios domiciliares:

a) a aluna gestante, a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses de acordo com a legislação em vigor;

- b) o aluno com afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições caracterizadas por incapacidade Física Fundamental ou psicológica, incompatível com a frequência às atividades acadêmicas;
- c) o aluno portador de necessidades educativas especiais; (UNIMONTES, 2020, p. 46-47).

Conforme mencionado no PPC, o tratamento excepcional garante o direito a atividades domiciliares para alunos em situações excepcionais, como gestantes, alunos impossibilitados de frequentar as atividades acadêmicas e alunos portadores de necessidades educativas especiais. Avalia-se que o disposto neste trecho permite a inferência de elementos que remetem à influência do modelo médico de deficiência, uma vez que a perspectiva inclusiva é apresentada com base em aspectos associados às dimensões físicas ou psicológicas, vinculadas às condições clínicas do estudante.

Outro fator relevante a analisar refere-se à terminologia “portador” de necessidades educativas especiais. Cabe destacar que tal nomenclatura está desatualizada diante do contexto que remete às perspectivas inclusivas, uma vez que é impróprio ao considerar o contexto de uma sociedade inclusiva.

Historicamente, a expressão “portador” constitui uma prerrogativa central das concepções clínicas e, conseqüentemente, é aderente ao modelo médico de deficiência, na medida em que parte do pressuposto de que a deficiência é algo que o sujeito/indivíduo “porta”, descartando possibilidades que aderem à compreensão da deficiência como uma construção que oportuniza a interação entre a pessoa e o ambiente.

A compreensão relacionada à influência do modelo médico de deficiência, no item que menciona apenas sobre o Tratamento Excepcional, remete a concepção de inclusão escolar que enfatiza o regime de exercícios domiciliares. Isso por vez, desconsidera as perspectivas inclusivas de modo que estejam integradas, na abordagem documental, a promoção de encaminhamentos que contemplem a eliminação das barreiras e a participação plena no contexto acadêmico.

Ainda sobre o Tratamento Excepcional, aponta-se que este remete às premissas de inclusão escolar relacionadas ao modelo médico de deficiência, uma vez que focaliza “questões fisiológicas [e] objetiva restaurar o corpo doente à condição considerada normal” (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017, p. 93).

Com relação à estrutura curricular, destaca-se que há oferta das disciplinas de Libras e Formação de Profissional Docente de Ciências Biológicas II as quais tratam

sobre aspectos conectados aos pressupostos teóricos e metodológicos destinados à escola inclusiva. No entanto, observa-se que nessa tratativa, a temática referida a inclusão é discutida de modo secundário e/ou não central no PPC.

Na disciplina de Formação do Profissional Docente de Ciências Biológicas II, embora a ementa mencione a inclusão, as referências bibliográficas básicas e complementares que compõem a matriz curricular encontram-se descontextualizadas das práticas inclusivas e direcionadas a abordagens relacionadas aos fundamentos metodológicos, como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas, as práticas interdisciplinares, a evolução da ciência ao longo da história, dentre outras propostas vinculadas ao método de pesquisa científica.

Poker, Valentim e Garla (2018, p. 133) reforçam a perspectiva de que a universidade “de acordo com a legislação vigente, fundamenta-se na perspectiva educacional inclusiva”. Entretanto, nota-se um distanciamento do que se prevê com o que se propõe de fato nos pressupostos elencados nos Projetos Pedagógicos de Cursos, especialmente, das instituições investigadas (UNIVAS e UNIMONTES)

Todas as unidades e cursos [...] deveriam garantir condições de acessibilidade em seus processos seletivos e depois de permanência, de forma que o aluno com deficiência pudesse alcançar o sucesso acadêmico e a formação profissional (Poker; Valentim; Garla, 2018, p. 133).

Avalia-se que, por mais que a prerrogativa de inclusão escolar esteja garantida legalmente, nem sempre a prática inclusiva ocorre de fato em âmbito acadêmico, tanto no que tange ao ingresso quanto à permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

Quanto ao embasamento legal que norteia o PPC, enfatiza-se que a LDBEN 9.394/96 é citada apenas nas referências bibliográficas do documento e isso desqualifica os eixos norteadores que poderiam ser explorados diante do contexto de inclusão escolar, bem como o enfoque que assegura, via aporte legal, as tratativas relacionadas à inclusão escolar quanto ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Avalia-se que o PPC apresenta poucas perspectivas relacionadas à inclusão escolar. Além disso, no documento, não são mencionados aspectos relacionados a atendimento a alunos que integram o PAEE, exceto no item que menciona sobre o Tratamento Excepcional.,

Por fim, observa-se que uma das principais fragilidades deste PPC está relacionada à falta de articulação com os aspectos que indicam perspectivas vinculadas a acessibilidade e a inclusão escolar. Ademais, o perfil do egresso do curso de Ciências Biológicas, não traz referências às habilidades e competências necessárias para a atuação profissional em contextos sociais nos quais a inclusão escolar se faz presente.

### **5.1.3 Centro Universitário de Brasília – UNICEUB: análises de perspectivas**

O PPC da UNICEUB contempla a existência de perspectivas direcionadas para aspectos inclusivos, pautados em uma base legal mais consolidada que abrange a inclusão como valor transversal. Assim, ressalta-se que, no perfil do curso, há destaque para o desenvolvimento de habilidades humanísticas que visam a atuação “em grupo e em benefício da sociedade, respeitando toda a diversidade da natureza humana e necessidades de inclusão, com equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (UNICEUB, 2020, p.02).

Deste modo, acredita-se que a licenciatura de Ciências Biológicas da UNICEUB está articulada com a perspectiva que defende “a educação para todos, que se baseia no ideal de igualdade e de convivência com a diversidade”, na medida em que “está se fortalecendo a cada dia por meio das políticas públicas vigentes, alcançando paulatinamente o nível superior de ensino” (Poker; Valentim; Garla, 2018, p. 132).

Além disso, outra potencialidade do PPC da UNICEUB refere-se à oferta de duas disciplinas obrigatórias voltadas à temática da inclusão escolar: Prática Educativa: Diversidade Humana e Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, ambas com carga horária de 75 horas-aula, contribuindo para a formação docente orientada aos princípios da educação inclusiva.

O programa da disciplina de Libras apresenta fundamentos diversos, em âmbito teórico-prático, para a compreensão global da língua, incluindo discussões sobre a identidade e a cultura surda, além de elucidar aspectos relacionados à abordagem linguística. De modo geral, o programa contempla noções de tradução e interpretação em Libras no contexto educacional. A bibliografia básica e a complementar apresentam referências que contribuem para o estudo e o

reconhecimento da importância da Língua Brasileira de Sinais no contexto da formação inicial de professores, bem como para o respeito à diversidade linguística e cultural, fortalecendo o compromisso com práticas aderentes às propostas relacionadas à inclusão escolar.

Já a disciplina Prática Educativa: Diversidade Humana e Educação Inclusiva apresenta um enfoque vinculado à formação inicial de professores, direcionado à compreensão de aspectos relacionados à diversidade e à inclusão, contribuindo para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. A ementa da disciplina aborda explicitamente temas relacionados à deficiência, aos transtornos de aprendizagem e às necessidades educativas específicas, além do aporte legal que fundamenta as práticas de inclusão escolar. Ademais, considera o contexto histórico, a escola especial e a escola inclusiva, bem como aborda métodos, técnicas e recursos que promovem o ensino inclusivo.

Ainda sobre a disciplina Prática Educativa: Diversidade Humana e Educação Inclusiva, considera-se indispensável reforçar que a bibliografia básica e complementar mobilizam referências que promovem articulações desde a psicologia da aprendizagem, avançando para questões relacionadas à inclusão escolar e abrangendo perspectivas de acessibilidade e de eliminação de barreiras. Assim, sobressai a perspectiva inclusiva da UNICEUB

no que tange às disciplinas da licenciatura a discussão envolve aspectos de inclusão, atuação pedagógica do professor, papel da escola e de seus agentes, compreensão do outro e relação professor-aluno, buscando formar um profissional com um conhecimento amplo, contextualizado e, sem distinções quando atua com indivíduos diferentes (UNICEUB, 2020, p.04).

Conforme trecho do PPC da UNICEUB, considera-se que há maior sistematização dos aspectos relacionados à inclusão escolar, com ênfase em uma formação docente contextualizada, pautada em princípios inclusivos e orientada pela equidade. Tal perspectiva confere legitimidade à instituição acadêmica como espaço permeado por múltiplas linguagens e diferenças, o que exige práticas formativas sensíveis à diversidade dos sujeitos que nela circulam.

A diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeitos, hoje os mestres percebem que não é mais possível (Arroyo, 2013, p. 148).

Neste contexto, o PPC enfatiza a construção de práticas pedagógicas diversificadas, inclusivas e humanizadas, as quais consideram a atuação profissional que transcende a perspectiva tradicional da simples transmissão do conhecimento, promovendo a priorização das habilidades e competências pautadas no desenvolvimento de competências éticas, sociais e relacionais.

Faz-se necessário evidenciar que, no PPC, ao mencionar o egresso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do UNICEUB (2020, p. 06), afirma-se que este “estará apto a exercer atividades profissionais [...] contribuindo na comunicação científica, diversidade humana e inclusão, tecnologias, ensino a distância, empreendedorismo e inovação na educação”

Considera-se que o modelo social de deficiência está presente no contexto acadêmico do UNICEUB, pois no PPC há perspectivas inclusivas que levam em consideração que o curso promove o desenvolvimento de habilidades humanísticas, que respeitam a diversidade e as necessidades inclusivas. Ademais, no PPC, há destaque para os programas de extensão universitária direcionadas para o desenvolvimento de “ações de inclusão, cidadania, educação e desenvolvimento de habilidade de produção e comunicação técnico-científicas” (UNICEUB, 2020, p. 06).

Para ilustrar perspectivas relacionadas ao modelo social de deficiência, destaca-se que

as disciplinas visam contribuir para a formação de professores no que se refere ao desenvolvimento das competências, tais como: trabalhar em grupo; criar, planejar, realizar e avaliar ações pedagógicas; dominar os conceitos da disciplina a serem ensinados; manejar diferentes estratégias e recursos de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as estratégias mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos (UNICEUB, 2020, p.9).

O trecho explicitado no PPC apresenta fundamentos que dialogam com o modelo social de deficiência, na medida em que o foco se encontra na flexibilização da prática pedagógica, especialmente quando a diversidade é tratada como elemento constitutivo dos espaços pedagógicos, representados pela sala de aula. Além disso, a ênfase na adaptação de diferentes estratégias, na variação dos recursos de comunicação e no planejamento pedagógico que considera os distintos perfis de estudantes indica um deslocamento documental do foco nas dificuldades individuais para a organização da prática pedagógica. Tal perspectiva evidencia a compreensão

da inclusão como responsabilidade do contexto educacional, deslocando a centralidade das limitações atribuídas aos estudantes para as ações coletivas e institucionais voltadas à organização do processo educativo.

Para tanto, Diniz (2003, p.2) define que “entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo”. Diante disso, a perspectiva apresentada no PPC da UNICEUB traz uma visão ampliada acerca da diversidade humana e evidencia uma compreensão abrangente desse conceito no contexto educacional, enfatizando abordagens humanísticas. Ao vincular a inclusão às noções de cidadania, diversidade e direitos, explicita-se uma perspectiva não patologizante, o que a distancia de abordagens associadas ao modelo médico de deficiência. Portanto, aproxima-se do modelo social de deficiência, na medida em que reconhece a necessidade de adaptações pedagógicas e institucionais frente à diversidade presente no contexto educacional, indicando uma compreensão da inclusão como responsabilidade do próprio sistema educacional.

Em face da análise do PPC, observa-se que o documento orientador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNICEUB apresenta diversas potencialidades no que se refere à formação inicial de professores comprometida com as questões da diversidade e da inclusão. Nesse sentido, o PPC configura-se como um documento alinhado aos pressupostos da equidade, da justiça social e aos princípios da educação para todos, ao mesmo tempo em que fortalece as normativas institucionais voltadas a uma formação docente que valoriza as múltiplas linguagens, identidades e culturas, ao contemplar ações que promovem a reflexão crítica sobre as perspectivas inclusivas.

## **5.2 Física e Inclusão Escolar: análises de perspectivas**

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em Física do IFMT, IFAM e UFSJ foram analisados, respectivamente, nessa ordem e, conforme avaliação do ENADE, classificados como insatisfatórios, satisfatórios e de alto nível de desempenho.

### **5.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT: análises de perspectivas**

No IFMT, a inclusão escolar é tratada implicitamente no PPC ao indicar aspectos relativos à diversidade no que tange à necessidade de que sejam criadas “adaptações metodológicas e sequências didáticas ao planejar o ensino de Ciências e de sua área de habilitação, considerando a diversidade dos acadêmicos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos” (IFTM, 2019, p.14).

Explicitamente, cabe destacar a oferta curricular que trata da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, com carga horária de 34 h/a, com características predominantemente teóricas, as quais têm como objetivo

compreender o papel da educação especial no contexto dos sistemas educacionais inclusivos como uma modalidade de ensino inserida nos diferentes níveis da educação escolar, reconhecendo o uso de Libras, Braille e Soroban como ferramentas para a construção de espaços pedagógicos inclusivos (IFTM, 2019, p.90).

Em relação à concepção da disciplina de Libras, identifica-se um ponto de atenção relacionado à sua predominância teórica, o que implica restrições à realização de atividades práticas e, conseqüentemente, à aplicação dos fundamentos que sustentam os conteúdos abordados. Tal configuração pode ser uma fragilidade no que se refere à articulação entre teoria e prática, sendo passível de comprometer, em contextos escolares futuros, a efetividade das discussões promovidas.

A bibliografia que compõe a disciplina de Libras apresenta referências básicas e complementares as quais abrangem teorias sobre a inclusão, psicologia do desenvolvimento e educação, além de conciliar aspectos legais, dentre eles as políticas públicas envolvendo a Lei 10.436/2002.

Outro fator que é exposto no PPC refere-se ao item que abrange enfoque para o atendimento especializado ao discente, conforme direcionado nas páginas 50 e 51 do PPC do IFMT estabelece que

de modo geral, o IFMT orienta-se para fins de atendimento especializado ao discente conforme Resolução N°043 de 17/09/13, que entre outros temas, regulamenta a implantação e implementação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

Neste cenário, ressalta-se que, no PPC, o modelo de deficiência não foi identificado. Entretanto, cabe destacar que há um viés de segregação no contexto educacional, na medida em que a oferta desse atendimento, aos discentes, será “por meio de Programas especiais desenvolvidos por servidores deste Campus, **apoio extraclasse** com a equipe pedagógica, apoio psicopedagógico com servidor da psicologia e apoio social através do servidor do serviço social” (IFMT, 2019, p.51, grifo nosso). Deste modo, avalia-se a presença de perspectivas clínicas e assistencialistas que compreendem o contexto da deficiência como uma necessidade que deve ser suprida por serviços especializados como, apoio extraclasse, por exemplo.

Considerando a resolução em questão, o Campus do IFMT de Confresa oferece programas especiais para apoio extraclasse de caráter psicopedagógico, abrangendo as seguintes possibilidades:

[...] atendimento, acompanhamento e orientação pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e; atendimento e acompanhamento ao aluno surdo no que se refere às atividades de tradução e interpretação da língua brasileira de sinais – Libras, em suas atividades em sala de aula e extraclasse [...] (IFMT, 2019, p.51-52).

De tal modo, percebe-se que há preocupação com os aspectos relacionados à inclusão e ao atendimento às pessoas com necessidades especiais e/ou com deficiência. No entanto, há que se considerar que, no PPC, as discussões presentes estão mais relacionadas às práticas de integração do que inclusão efetiva, pois não aparecem detalhamentos didáticos-metodológicos que correspondam diretamente à inclusão escolar.

Observa-se que, no PPC, a inclusão social é tratada de modo mais amplo quando comparada às especificidades relacionadas à inclusão escolar, uma vez que, dentre as habilitações previstas para o licenciado em Física, afirma-se que esse profissional, ao concluir a licenciatura, deve “desenvolver uma ética de atuação profissional aliada à responsabilidade social, respeitando direitos individuais e coletivos, a diversidade cultural, políticas e religiosas, e comprometendo-se com a conservação e preservação da vida” (IFMT, 2019, p. 14).

Com o avanço das políticas públicas que orientam e legitimam a inclusão escolar, independentemente do nível de ensino, considera-se a necessidade de que haja a transcendência de abordagens integrativas para que sejam contempladas

perspectivas inclusivas as quais estejam amparadas nos pressupostos que promovam a acessibilidade e a participação social plena no contexto acadêmico.

Pensar na inclusão escolar requer atender os avanços promovidos pelas políticas públicas que normatizam as demandas inclusivas, contemplando o PAEE e demais públicos que integram as perspectivas da educação inclusiva. Ademais, cabe reconhecer

os avanços na legislação, o que culminou na ampliação de matrícula e trajetória escolar do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os dados revelam que, nos últimos 20 anos, esse público passou a acessar consideravelmente os espaços das instituições educativas de escolarização comum (Pantaleão; Hora; Gaspar, 2017, p.102/103).

O descompasso entre o previsto no documento que estabelece as normativas do Curso de Física e o respaldo legal que regula a matrícula e a trajetória escolar do PAEE torna-se evidente quando se observa que as ações inclusivas são oferecidas institucionalmente, em sua maioria, como apoio extraclasse. Incluir vai muito além de matricular: trata-se de criar condições efetivas para o acesso e a permanência, considerando as diferentes possibilidades de acessibilidade de acordo com as particularidades de cada acadêmico. Nesse sentido, conforme Mantoan (2003), a inclusão exige uma transformação da escola, e não apenas adaptações para o aluno, mas sobretudo ao deslocar o foco das dificuldades individuais para as práticas pedagógicas, evidenciando-se, desse modo, a necessidade de rever metodologias, currículos e formas de avaliação. Assim, a inclusão implica reorganizar a escola para garantir a participação e a aprendizagem de todos, reconhecendo a diversidade como parte essencial do processo educativo.

Em vista dessa compreensão e considerando o avanço legal relacionado à ampliação da matrícula para o PAEE, da Educação Básica ao Ensino Superior, avalia-se que essa possibilidade é reflexo de uma mudança paradigmática que expressa uma transformação cultural mais ampla, marcada pela busca da superação de modelos de integração parcial em direção à efetivação da inclusão plena.

A conexão entre políticas públicas, legislação e currículo é fundamental no contexto da inclusão escolar. Embora tenha havido expansão das legislações relacionadas à educação inclusiva, a instituição precisa atentar para os documentos normativos, de modo a ampliar estratégias pedagógicas que viabilizem o acesso e a

permanência dos estudantes que integram o PAEE. Cabe ressaltar que tais perspectivas, além de promoverem práticas inclusivas, também constituem um conjunto de potencialidades voltadas para a formação inicial de professores, contribuindo possivelmente para capacitar os licenciados no atendimento à diversidade.

Ainda com viés para as questões remetidas ao aporte legal, observa-se, conforme PPC do IFTM, no item 3.4 que trata da Organização Didático-Pedagógica, que há especificação para as exigências do Conselho Nacional de Educação. E, dentre as leis citadas no documento, salienta-se que neste item também são abordadas as legislações que mencionam as concepções inclusivas, conforme a seguir:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título I, Capítulo II (Dos Direitos Sociais); Título III, Capítulo II (Da União); Título VIII, Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) e Capítulo IV (Da Ciência e Tecnologia).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações. Estabelece a diretrizes e base da educação nacional.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que insere Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas.

Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (IFMT, 2019, p. 16-17).

Entretanto, como observado nesta análise de dados, por mais que o PAEE tenha amparo legal para inserção e permanência dos alunos com deficiência no Ensino Superior, bem como estejam descritos no documento aspectos relacionados ao atendimento especializado para pessoas com necessidades especiais, ainda há fragilidades expressivas quanto à garantia de condições adequadas às necessidades formativas desse público.

Por fim, o PPC do Curso de Física contempla respaldo legal e iniciativas institucionais relacionadas à inclusão escolar. No entanto, as ações permanecem mais vinculadas a uma perspectiva integradora e assistencialista. Essa configuração evidencia fragilidades diante do contexto da inclusão escolar, especialmente no que se refere à articulação entre a formação inicial de professores, o currículo e as questões de acessibilidade.

### **5.2.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM: análises de perspectivas**

Sobre o PPC da IFAM, há ênfase para aspectos relacionados à inclusão escolar tanto no escopo do documento quanto em disciplinas que compõem a estrutura curricular como Língua Brasileira de Sinais – Libras (60h) e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (60h).

A disciplina de Libras possui carga horária total de 60 horas, das quais 40 horas correspondem a atividades de natureza predominantemente teórica e 20 horas são destinadas a aspectos de caráter prático. O programa da disciplina evidencia alinhamento com as políticas de inclusão e com a legislação brasileira vigente, além de contemplar diferentes perfis de surdez, o que se mostra fundamental para a formação de futuros docentes na perspectiva da educação inclusiva.

A bibliografia básica proposta na disciplina de Libras apresenta consistência e caráter interdisciplinar, ao abordar aspectos linguísticos, gramaticais e fonéticos da Libras, bem como discussões relacionadas à surdez e à inclusão. De forma complementar, também contempla legislações e situações voltadas à promoção da acessibilidade.

A disciplina Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, oferecida como componente obrigatório nos cursos de Licenciatura do IFAM abrange aspectos que reconhecem a inclusão como eixo da formação docente, identificando os diferentes públicos da educação especial e propondo em sua ementa

investigar os elementos necessários à preparação dos graduandos para o exercício da docência na educação básica, enfatizando acerca do processo de Inclusão nas classes regulares de alunos com deficiência, seja sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação (IFAM, 2017, p. 41).

O programa apresenta uma formulação ampla acerca da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Entretanto, evidencia fragilidades e limitações no que se refere às estratégias pedagógicas inclusivas e às ações voltadas à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, o que pode restringir discussões sobre a relevância desses debates no contexto da formação docente para a atuação efetiva em ambientes educacionais inclusivos.

A bibliografia apresentada no programa da disciplina é sólida e, embora contemple, em sua maioria, referências com mais de 20 anos, apresenta aportes teóricos de autores consolidados na área, como Crochík, Fonseca, Mantoan e Mendes, entre outros. De modo geral, avalia-se que a bibliografia é extensa e diversificada, contribuindo para a compreensão histórica do contexto da educação especial no Brasil; contudo, indica uma fragilidade no que se refere às discussões contemporâneas sobre inclusão escolar.

Para além da abordagem dos fundamentos psicológicos e pedagógicos e dos conteúdos relacionados às deficiências visual, auditiva, intelectual e física, a bibliografia complementar compreende temáticas mais recentes, com destaque para as discussões acerca das relações entre tecnologia assistiva e acessibilidade, situadas no contexto atual da inclusão escolar.

Cabe reforçar, em conformidade com o PPC (IFAM, 2017, p.41), que “o campus dispõe do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)” para desenvolvimento de ações de inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Logo, o documento, também cita legislações que tratam sobre inclusão, com enfoque para os seguintes aportes legais, conforme disposto no PPC (IFAM, 2017, p. 09):

- ✓ Decreto 5.296/2004 que trata sobre acessibilidade e a priorização de atendimento às pessoas portadoras de deficiência e/ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).
- ✓ Lei 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e alterar o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 que estabelece ao servidor público, a garantia, ao servidor público federal, que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência, o direito a um horário especial de trabalho, sem prejuízo do exercício do cargo (Brasil, 2012).
- ✓ Decreto 5.626/2005 (Libras) que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, trazendo as perspectivas legais relacionadas à educação, aos cursos de formação de professores, ao uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas ou deficientes auditivos à educação e à saúde (Brasil, 2005).

Considera-se que o aporte legal citado no PPC regulamenta que a estrutura do curso em análise esteja alinhada com os princípios éticos e legais relacionados à inclusão escolar e/ou educação inclusiva. Outro fator relevante nesse propósito trata-

se da preocupação voltada para a formação dos futuros professores para atendimento à diversidade dos alunos que integram o PAEE.

Entende-se que, mesmo que sem detalhamentos de práticas relacionadas à inclusão escolar no ensino de Física, esta temática encontra-se presente no PPC de modo transversal. E, conseqüentemente, expõe os pressupostos metodológicos que abordam os aspectos de formação profissional, conforme perfil do egresso que, dentre as diversas competências e habilidades formativas, considera que o professor estará apto para a “Consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual” (IFAM, 2017, p. 44).

Assim, em consonância com o PPC, o professor, licenciado em Física, ao concluir o curso no IFAM, terá construído, ao longo de sua formação, experiências pautadas em princípios éticos e na reflexividade, além de possivelmente desenvolver consciência quanto à importância de se ter sensibilidade à diversidade, tornando-se um profissional capaz de atuar de forma crítica nos contextos sociais e educacionais em que estiver inserido.

O PPC do IFAM também contempla, no item 32 que trata sobre relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão, o Projeto Curupira, que tem como principal objetivo contribuir “na criação de materiais didático-científicos para Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), em apoio às disciplinas Educação Inclusiva e Libras” (IFAM, 2017, p. 59). Logo, esse projeto é desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade na Educação Superior do IFAM e para atender ao seu propósito, atua de modo direcionado considerando três momentos:

- 1º) Criação e implementação do núcleo;
- 2º) Desenvolvimento de atividades de sensibilização através de palestras, encontros e seminários;
- 3º) Capacitação de alunos, professores e técnicos, com oferecimentos de cursos específicos para a acessibilidade.

Em conformidade com o PPC, identifica-se a possibilidade de desenvolvimento de ações e atividades que promovem a cidadania e a busca pela equidade social, a partir da utilização do ensino, de modo a criar condições para uma vida autônoma e produtiva.

Por mais que, no PPC, existam direcionamentos para tratativas relacionadas à inclusão escolar, há o reconhecimento, por parte do IFAM, com relação às limitações que o Instituto possui “especialmente pela estrutura humana e física que ainda apresenta uma série de limitações, se pensada em nível de acessibilidade e recursos humanos especializados para atender a este público específico” (IFAM, 2017, p. 41).

Mesmo com as limitações estruturais relacionadas à acessibilidade e aos recursos humanos, há evidências de ações voltadas para a inclusão escolar que, possivelmente, integram o quadro de alunos do IFAM.

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (Mantoan, 2003, p 30).

Nesse contexto, Mantoan (2003) traz a perspectiva de que a inclusão transcende exigências legais ou morais, indo ao encontro de possibilidades de construção constante da educação como um todo. A autora ainda aborda que a inclusão efetiva implica em questões relacionadas a acessibilidade e a formação humana de modo a capacitar os profissionais para tratativas que promovam práticas inclusivas.

A inclusão apresenta um panorama desafiador frente ao contexto escolar, seja na educação básica ou em âmbito universitário e que, ao oportunizar um acesso justo, democrático e sensível às diferenças, traz mudanças significativas no processo de formação de professores com desenvolvimento humano a partir de princípios pautados na equidade.

Em face dessas reflexões, acerca das perspectivas de inclusão escolar, as práticas pedagógicas tendem a se orientar para um modelo de acolhimento e respeito à diversidade como parte integrante do processo educativo que se constitui nos espaços educacionais.

Por isto, compreende-se que a perspectiva de deficiência elencada no PPC do IFAM enquadra-se no modelo social, tendo em vista a “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros,

de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual” (IFAM, 2017, p. 21).

O Modelo Social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deverá ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado (Diniz, 2007, p. 19).

Diniz (2007) retrata que o modelo social de deficiência descontinua a concepção tradicional e excludente do modelo médico, pois a deficiência passa a ser compreendida como uma forma de opressão social e, não como uma desigualdade natural, uma vez que o foco da limitação não será em aspectos biológicos e sim em estruturas sociais.

Embora o PPC esteja, em sua maioria, fundamentado em concepções alinhadas ao modelo social de deficiência, observa-se a permanência de terminologias desatualizadas, como “portadores de deficiência” (IFAM, 2017, p.41) no item que trata sobre “Atendimento aos discentes portadores de deficiências”. Por mais que essa terminologia esteja vinculada ao modelo médico de deficiência, conforme delineado por Diniz (2007), entende-se que o PPC do IFAM reconhece a necessidade de adequações no contexto da inclusão escolar, apresentando concepções diversas que dialogam, de modo predominante, com o modelo social.

A análise do documento indica a compreensão da deficiência em um processo de transição paradigmática, no qual passam a ser incorporados elementos do modelo social, especialmente no que se refere à eliminação de barreiras e de impedimentos de acesso.

Nesse cenário, acredita-se que o IFAM preza pelo acesso inclusivo, ao considerar a perspectiva do Instituto/Curso como parte dos pressupostos relacionados a lógica adaptativa integrativa, uma vez que no PPC ainda são mencionadas as lacunas que precisam de atenção quanto aos aspectos relacionados às limitações frente ao contexto de acessibilidade e recursos humanos. Então, para ilustrar esse cenário, ressalta-se que no item “27.4.2 Laboratórios didáticos especializados: qualidade” (p. 55) é citado que os “laboratórios estão passando por um período de adequação para melhorar a acessibilidade”.

Enfim, conjectura-se que as perspectivas inclusivas, no IFAM, estão agregadas como valor institucional e como parte do perfil do egresso. Isso por vez, reforça o

compromisso com a formação inicial de professores, comprometida com o desenvolvimento da cidadania, da ética, da inclusão e da justiça social.

### **5.2.3 Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ: análises de perspectivas**

Referente ao PPC da UFSJ, que teve desempenho de alta qualidade no ENADE, o documento norteador do curso de Física menciona a inclusão escolar, contemplando uma base legal atualizada e abrangente, de modo a relacionar também ações concretas para assegurar a inclusão no contexto universitário.

Desse modo, dentre os aspectos legais citados no PPC (UFSJ, 2018, p. 07 e 08), salientam-se os embasamentos a seguir:

- ✓ Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- ✓ Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- ✓ Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- ✓ Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
- ✓ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- ✓ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O aporte legal que compõe a estrutura do PPC direciona o amparo para questões relacionadas a direitos humanos, direitos de pessoas com deficiência (TEA), pessoas com mobilidade reduzida ou que precisam de acessibilidade e Língua Brasileira de Sinais.

Este documento apresenta uma fundamentação robusta que assegura e orienta a condução da inclusão escolar, garantindo exigências de acessibilidade, permanência e participação integral nas atividades acadêmicas para todos os estudantes do curso universitário investigado.

Na licenciatura de Física da UFSJ são oferecidas três disciplinas importantes: Língua Brasileira de Sinais, Educação e Diversidade e Educação Especial em Física, totalizando 168 horas relacionadas a essa temática relevante para o contexto de inclusão escolar.

A disciplina de Libras é ofertada em caráter obrigatório e apresenta, em seu programa, pressupostos que se alinham à legislação vigente no que diz respeito à formação inicial de professores. A análise da ementa evidencia a abordagem de fundamentos linguísticos, concepções sobre a surdez, elementos que integram a cultura surda e o papel do tradutor/intérprete, contemplando aspectos relevantes para a compreensão das especificidades desse público no contexto escolar e acadêmico.

No que se refere à bibliografia, observa-se que o conjunto de obras indicadas, tanto na modalidade básica quanto complementar, é quantitativamente reduzido. Ainda assim, as referências selecionadas são fundamentadas em autores reconhecidos na área, contribuindo para a consolidação dos pressupostos teóricos de modo que tenham rigor acadêmico, mesmo que parte das publicações apresenta datas mais distantes do cenário contemporâneo.

Identifica-se, entretanto, como limitação da disciplina, a predominância de uma abordagem com predominância teórica, sem a previsão, na matriz curricular, de carga horária destinada ao desenvolvimento de atividades práticas e/ou laboratoriais em Libras.

A disciplina Educação e Diversidade integra a grade curricular obrigatória do curso de Física e apresenta, em sua ementa, conceitos que compreendem a

diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, alteridade e direitos humanos. A cultura como expressão do mundo da vida dos diferentes grupos humanos. Desigualdades e diferenças no espaço escolar: classe, gênero, raça, etnia, geração, pessoas com deficiência. Fracasso escolar e combate aos preconceitos (UFSJ, 2018, p.66).

Conforme a ementa do programa, observa-se a centralidade conferida aos aspectos relacionados às desigualdades e às diferenças no espaço escolar, ao contemplar diversos marcadores sociais, como classe social, gênero, raça e deficiência, entre outros. Essa abordagem dialoga com a concepção apresentada por Diniz (2007), ao aproximar-se do modelo pós-social de deficiência, que amplia a compreensão das dinâmicas de exclusão para além das barreiras estritamente

funcionais. Desse modo, a autora evidencia que os processos de exclusão no contexto educacional são produzidos de forma interseccional, a partir da articulação entre distintos marcadores sociais.

As referências teóricas que fundamentam a disciplina estão ancoradas em autores renomados academicamente, os quais problematizam criticamente as relações entre educação e diversidade. Nota-se um posicionamento teórico explícito nas bibliografias básica e complementar, que contempla, inclusive, análises sobre as relações de poder, a manifestação de preconceitos nas interações cotidianas e os processos de exclusão social e educacional.

Destaca-se, entretanto, como fragilidade da disciplina, o fato de o programa curricular prever obrigatoriedade apenas carga horária teórica, não direcionando estruturalmente o tempo destinado para a natureza prática. Tal configuração pode limitar a articulação entre os fundamentos conceituais e a construção de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades no contexto escolar.

A disciplina Educação Especial em Física evidencia a intencionalidade de preparar o futuro professor para atuar em contextos educacionais diversos e inclusivos. Nesse sentido, promove a articulação entre os fundamentos conceituais relacionados à deficiência e os marcos legais da Educação Especial, considerando os aspectos teórico-metodológicos implicados no ensino de Física. Ademais, para além do enfoque na deficiência, a disciplina contempla abordagens referentes às necessidades educacionais especiais, ampliando a compreensão dos desafios e das demandas presentes no contexto da inclusão escolar.

A bibliografia básica e complementar mobiliza referências que sustentam o aporte teórico, pedagógico e normativo da Educação Especial no contexto da formação docente. As concepções de deficiência que fundamentam o programa da disciplina encontram respaldo, sobretudo, nas contribuições de Débora Diniz, enquanto os pressupostos de inclusão adotados se alinham aos princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca.

Destaca-se que a disciplina Educação Especial em Física apresenta predominância prática, com a totalidade de sua carga horária destinada à aplicabilidade dos conteúdos. Tal configuração constitui uma potencialidade do programa, uma vez que enfatiza abordagens voltadas à produção de materiais

didáticos e ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas com direcionamentos específicos para a inclusão escolar.

Além das disciplinas citadas anteriormente, enfoca-se que, também integra a matriz curricular do curso de Física, a disciplina Políticas Educacionais no Brasil que aborda os panoramas normativos e legais, demonstrando interface com a inclusão, uma vez que trata das políticas públicas e legislação educacional brasileira.

Assim, a partir das perspectivas explicitadas no PPC, tanto no programa geral quanto nas abordagens disciplinares, compreende-se que o professor licenciado em Física pela UFSJ é concebido como um profissional que tem condições de “atuar com ética e compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária” (UFSJ, 2018, p. 11).

Essa concepção de formação docente, explicitada no PPC, pressupõe o reconhecimento de que as concepções de currículo não são neutras, mas atravessadas por disputas simbólicas, políticas e sociais. Tal entendimento dialoga com a reflexão de Arroyo (2013, p. 37–38), ao conceber o currículo como um território de disputas, no qual determinadas discussões assumem centralidade na ressignificação dos contextos educacionais e das vivências escolares.

para concepções menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos em suas comunidades; fazer as salas das aulas um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos.

O autor valoriza a perspectiva de abertura ao diálogo e, ao mencionar a possibilidade de concepções menos fechadas, evidencia um processo de construção do conhecimento fundamentado em referências que articulam a teoria acadêmica e a experiência vivida, destacando a importância dessa interlocução no âmbito formativo.

Na proporção em que ocorre a aproximação entre teoria acadêmica e o contexto que a instituição está inserida, há margem para um trabalho expressivo com os aspectos relacionados à inclusão escolar no âmbito do Ensino Superior.

Acredita-se que a inclusão escolar está interligada com essa concepção ilustrada por Arroyo (2013) uma vez que promove reflexões para a abertura ao novo, a diversidade, a flexibilidade curricular e traz a compreensão do processo escolar.

Ademais, é uma oportunidade para relacionar a prática social quando concebe o conhecimento como uma possibilidade de construção coletiva e que interage com a realidade tendo a finalidade de superação das barreiras e desigualdades sociais.

Para corroborar essa concepção, conforme o PPC da UFSJ (2018, p. 11 e 12) destaca-se que no perfil profissional do egresso do curso, há o ponto de vista de que o egresso, dentre outras competências, estará apto para:

- ✓ Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual;
- ✓ Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- ✓ Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica.

A partir desse excerto do documento, percebe-se que a instituição se preocupa com o desenvolvimento de habilidades e competências que qualificam o professor, durante a sua formação inicial, para o exercício profissional, revelando o compromisso uma prática educativa equitativa e inclusiva que respeita as diferenças e promove aprendizagens considerando a diversidade dos sujeitos que integram o processo educacional.

A análise das concepções de deficiência presentes no PPC evidencia a coexistência de referenciais das abordagens social e pós-social (Diniz, 2007). As propostas elencadas aproximam-se predominantemente da perspectiva pós-social, ao considerar diferentes marcadores sociais no contexto da diversidade e da inclusão.

O item 4.2 do PPC trata especificamente sobre “Promoção de direitos, diversidade, inclusão e acessibilidade”, nas páginas 17 e 18 e aponta as políticas institucionais frente ao contexto de inclusão escolar. Em vista disso, salienta-se que

os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) estão alinhados institucionalmente com a preocupação e dedicação desta universidade em ser uma instituição inclusiva, acessível e com dispositivos efetivos para a implantação de políticas assistivas e de inclusão (UFSJ, 2018, p. 17).

Isso por vez, mostra o compromisso da universidade com as perspectivas inclusivas, bem como em proporcionar que o ambiente universitário adote as

premissas de acessibilidade e com políticas educacionais assistivas, conforme descrito no excerto do PPC o qual destaca que

dentre as ações que tomam como premissa fundamental o compromisso e a inserção, identifica-se a preocupação com investimentos prioritários nos trabalhos de ensino, extensão e pesquisa que tenham como foco de suas problematizações a indicações de soluções junto à formação dos discentes nas licenciaturas que contemplem áreas preocupadas em dar um retorno à sociedade nas questões ambientais, sociais, raciais e de acessibilidade (UFSJ, 2018, p. 17).

Conseqüentemente, avalia-se que a instituição estabelece, em seus documentos norteadores, orientações fundamentadas em pressupostos voltados à promoção de práticas relacionadas à inclusão escolar, visando à formação de professores orientada pelo modelo pós-social de deficiência, o qual ultrapassa a compreensão restrita às condições médicas ou às limitações sociais impostas pelo contexto.

Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p.95) refletem que “o modelo pós-social propõe uma maneira de olhar para a deficiência que é multidisciplinar, integrada, contextualizada e social”. De tal modo, a concepção de inclusão escolar é expandida na medida em que este modelo de deficiência implica, significativamente, na compreensão de um contexto integrado que conecta a multidisciplinaridade com um recorte social o qual ultrapassa a perspectiva da inclusão se relacionar unicamente com as barreiras impostas pela sociedade.

Neste contexto, a UFSJ mantém programas e ações no sentido de ser uma instituição inclusiva, acessível e com dispositivos efetivos para a implantação de políticas assistivas e de inclusão. Estas iniciativas tomam como premissa o compromisso de abordagem efetiva das questões ambientais, sociais, raciais e de acessibilidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (UFSJ, 2018, p 17).

Deste modo, concebe-se que a UFSJ apresenta envolvimento significativo com a diversidade e a inclusão, ao descrever, em seus documentos institucionais, práticas de inclusão escolar nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Outrossim, o PPC regulamenta a possibilidade de a instituição implementar

políticas de acessibilidade e de inclusão é garantida pela participação da UFSJ no Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) do Ministério da Educação, cujas atividades são acompanhadas pelo Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC). O SINAC trabalha em parceria

com a Comissão de Acessibilidade da Universidade Federal de São João del-Rei (COACE) e com o Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE) (UFSJ, 2018, p.17 e 18).

No PPC da UFSJ (2018) são detalhadas as evidências das intencionalidades inclusivas propostas pela universidade, estando previstas e acompanhadas pelo SINAC, COACE E NACE. Neste sentido, cabe realçar que a COACE tem como objetivo principal a proposição de programas que visam incentivar a inclusão e trabalhar com as políticas públicas relacionadas à acessibilidade e questões legais frente ao contexto de atendimento ao previsto nas legislações. Já o NACE, tem como eixo central de atuação, o desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa, ensino e extensão voltadas para a acessibilidade, a diversidade e o trabalho, tendo como uma das ações referência, na universidade, a promoção anual do Seminário de Inclusão no Ensino Superior, além de todo o acompanhamento dos discentes que tem a finalidade de fomentar a permanência e desenvolvimento acadêmico de alunos PAEE.

Ademais, para corroborar o ponto de vista, de que a UFSJ trabalha com a concepção do modelo de deficiência pós-social, enfatiza-se que no PPC, também existem perspectivas de atuação em frentes que relacionam Diversidade, Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos. Nesse contexto, a

Unidade Curricular Educação e Diversidade também objetiva discutir aspectos das Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos, ao buscar compreender a diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, de forma a questionar as desigualdades e os preconceitos no espaço escolar por classe, gênero, raça, etnia, geração ou supostas deficiências (UFSJ, 2018, p 17).

Os elementos identificados na análise indicam que a atuação institucional da UFSJ se orienta pelo reconhecimento da pluralidade da condição humana e pelo enfrentamento das desigualdades no contexto escolar, ao situar a deficiência em articulação com outros marcadores sociais, afastando-se de uma compreensão estritamente direcionada para perspectivas biomédicas.

Tal enfoque aproxima-se das reflexões de Diniz (2007), ao destacar que a deficiência não deve ser compreendida como anormalidade, mas como uma experiência humana que ganha significado social a partir da valorização das histórias

de vida das pessoas com deficiência e isso permite romper estigmas e promover a aproximação entre os sujeitos.

Ao relacionar essa abordagem aos dados analisados, compreende-se que o PPC avança na direção dos pressupostos do modelo pós-social de deficiência, ao ampliar o debate para outros marcadores da diversidade humana. Diniz (2007) reforça a ideia de que para romper com estigmas e aproximar os sujeitos, é importante que as narrativas e histórias de vida das pessoas com deficiência sejam ressignificadas.

Ao considerar as premissas relacionadas à inclusão escolar, especialmente no que se refere à perspectiva inclusiva de acesso, infere-se que, em razão das ações propostas institucionalmente no PPC, o curso de Física adere ao DUA como perspectiva pedagógica.

Zerbato e Mendes (2021, p. 16) afirmam que

As estratégias formativas pautadas nos pressupostos teóricos do DUA e da colaboração mostraram-se ferramentas potencializadoras na formação inicial e continuada dos participantes. Presumem a necessidade de investimento em novos modelos de formação que permitam aos profissionais a vivência desses aspectos durante seu processo formativo, a fim de que tenham um arcabouço que sustente o desenvolvimento de ações docentes mais condizentes com os desafios que a diversidade implica.

Esse ponto de vista, contempla, portanto, o entendimento de que a formação de professores, pautada no DUA fortalece o investimento em perspectivas que embasam a prática docente com suportes teóricos e práticos que possibilitam o trabalho com a diversidade, tanto no contexto acadêmico, da formação inicial, quanto no contexto escolar quando da prática pedagógica.

Por fim, avalia-se que o PPC da UFSJ apresenta pressupostos condizentes com as premissas que envolvem a diversidade e inclusão no ensino superior. Além do mais, reconhece a importância da diversidade no contexto universitário, trazendo tratativas específicas para os inúmeros marcadores sociais que definem o grupo social integrante da licenciatura de Física, promovendo ações pautadas na justiça e equidade.

### **5.3 Química e Inclusão Escolar: análises de perspectivas**

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em Química UNITAU, IFSULDEMINAS e UNILA foram analisados, respectivamente, nessa ordem e,

conforme avaliação do ENADE, classificados como insatisfatório, satisfatório e de alto nível de desempenho

### **5.3.1 Universidade de Taubaté – UNITAU: análises de perspectivas**

O curso de Química da UNITAU, foi ofertado na modalidade EAD e apresentou desempenho insatisfatório no ENADE 2021, tendo 6 semestres como período mínimo para conclusão.

Ao analisar o PPC, avalia-se que a temática inclusão escolar não é evidenciada enquanto uma abordagem explícita e transversal no documento. Entretanto, observa-se, de acordo com a matriz curricular, que é ofertada a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) com carga horária de 40 h/a.

O programa da disciplina dispõe de fundamentos vinculados ao campo da educação de surdos, tendo como objetivo “apresentar aos alunos as práticas sociais de leitura e de escrita para a inserção do mesmo no contexto escolar. Exemplificar atividades de leitura e de escrita para que ocorra a inclusão do indivíduo surdo no contexto escolar” (UNITAU, 2015, p.58).

O aporte teórico que sustenta a disciplina contempla autores que abordam aspectos relacionados à surdez, à gramática da língua de sinais e à educação bilíngue. Contudo, a bibliografia indicada revela-se limitada quanto ao número de obras e concentra referências pouco atualizadas, com publicações situadas na época dos anos 2000. Tal configuração é avaliada como uma fragilidade, considerando os avanços e os debates contemporâneos no campo da educação de surdos e da inclusão escolar.

O PPC menciona, no perfil do egresso, que o professor ao ser licenciado nesta instituição, terá uma “visão cidadã abrangente em relação à atuação do educador no desenvolvimento da consciência dos alunos, desenvolvimento esse entendido como condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (UNITAU, 2015, p.18). Nesse sentido, o trecho sugere, ainda que de forma implícita, uma aproximação com princípios relacionados à inclusão, ao mencionar a construção de uma sociedade mais justa. No entanto, não postula características que de fato impliquem em práticas aderentes à inclusão escolar.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p.140) afirmam que

a questão da formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes entraves para inclusão dos alunos com deficiência. Apesar da Universidade exercer um papel fundamental neste contexto, ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas.

A afirmação dos autores acerca dos entraves relacionados à presença da inclusão escolar no Ensino Superior, os quais se refletem na formação inicial e/ou continuada de professores, corrobora o que é explicitado no PPC da UNITAU, uma vez que, nesse documento orientativo, a inclusão não é apresentada como prioridade institucional, nem fundamentada em uma base legal sólida.

Na UNITAU, o modelo de deficiência não está explícito no documento orientativo do curso. Há ausência de políticas inclusivas e referenciais que apresentem tratativas institucionais relacionadas aos encaminhamentos para o PAEE, no Ensino Superior. Perante ao exposto, infere-se que no PPC não se identifica uma abordagem clara sobre o contexto de deficiência. Conseqüentemente, a reflexão sobre as transformações estruturais, atitudinais, comunicacionais e digitais, que envolvem os atributos da inclusão escolar no meio universitário, é inexistente no documento analisado.

Como um dos objetivos/finalidades do curso, cabe destacar a menção da oferta, aos licenciandos, de “uma prática baseada nos conceitos fundamentais da Química, bem como oferecer a formação teórica, possibilitando aos egressos uma atuação crítica e inovadora frente aos desafios da sociedade” (UNITAU, 2015, p. 16).

Concebe-se que a possibilidade de uma formação docente que tenha como premissa, o desenvolvimento de uma visão cidadã abrangente e pautada em práticas escolares inovadoras frente aos atuais desafios sociais, pode ser compreendida como uma “esperança” inicial quanto à reflexão atrelada à diversidade e inclusão no contexto dessa Instituição de Ensino Superior. No entanto, ainda muito distante das necessidades emergentes diante do contexto da inclusão escolar tanto no âmbito do Ensino Superior e da Educação Básica.

Na UNITAU, o PPC está configurado como um documento que não aborda detalhamentos sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, sequer articula práticas de ensino com teorias que tenham um viés inclusivo. Além disso, não há alusão e embasamento legal citados no documento que sustentem as premissas da inclusão escolar.

Diante disso, salienta-se que

do mesmo modo que a proposta da inclusão na educação básica precisa ter uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais, o ensino superior necessita das mesmas condições [...] (Moreira; Bolsanello; Seger 2011, p.129).

Todavia, conforme o PPC da UNITAU evidencia-se que não há tratativas relacionadas às políticas públicas de inclusão escolar e/ou atendimento a alunos que são PAEE. Logo, no curso de licenciatura em Química há ausência de encaminhamentos inclusivos, até no que diz respeito às premissas de acessibilidade pedagógica.

Como lacunas encontradas no PPC avalia-se que a instituição necessita de ampliar as discussões, de modo amplo e sistemático, relacionadas à inclusão escolar, direitos humanos, diversidade e pluralidade, viabilizando perspectivas teóricas e práticas que propiciem a articulação transversal no currículo.

Portanto, para que o curso melhore seu potencial inclusivo, é indispensável que a documentação seja reestruturada e a formação de professores consolide os referenciais legais que amparam a oferta da inclusão escolar em todas as etapas e/ou modalidades da educação.

### **5.3.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSULDEMINAS: análises de perspectivas**

O PPC do IFSULDEMINAS expõe explicitamente direcionamentos inerentes à inclusão escolar, até mesmo cita os requisitos de acesso que contemplam reserva de vagas para inclusão social e, também, para pessoas com deficiência. Logo, com a reserva de vagas para o PAEE, compreende-se que a instituição se preocupa com abordagens relacionadas às políticas públicas de inclusão escolar.

A inclusão do PAEE é mencionada em diferentes trechos do documento, evidenciando-se no PPC quando se destaca o compromisso institucional com a adoção de princípios e práticas inclusivas. Nesse contexto, o documento dialoga com as orientações estabelecidas pela Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, que trata da organização e da oferta do atendimento educacional especializado no contexto da educação inclusiva.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no artigo 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (IFSULDEMINAS, 2017, p. 19).

Sob essa ótica, destaca-se que a instituição apresenta perspectivas inclusivas amparadas em fundamentos legais, os quais constituem referenciais importantes para a promoção da inclusão escolar. Tais fundamentos encontram respaldo na Constituição Federal, evidenciando o compromisso institucional com a educação enquanto direito universal e favorecendo a participação de todos no processo educativo, em consonância com os princípios da educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Já o artigo 208 da Constituição Federal é apresentado como uma possibilidade de assegurar o atendimento educacional especializado para os alunos que integram o PAEE, objetivando a qualificação para o mundo do trabalho, reforçando a importância de que a formação inicial de professores prepare o futuro profissional para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola regular.

No PPC do IFSULDEMINAS (2017), constata-se que o documento está embasado legalmente em fundamentos e perspectivas que tratam a inclusão escolar como um pressuposto institucional, trazendo ênfase para o seguinte amparo legal:

- ✓ Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014.
- ✓ Constituição Federal/88, artigos 205 e 208 que definem a educação como direito de todos e o atendimento educacional especializado.
- ✓ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.
- ✓ Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, estabelece o compromisso dos Estados em assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional.
- ✓ Decreto Nº 5.626/2005 e visando uma educação inclusiva, a disciplina Língua Brasileira de Sinais (carga horária de 33h:20min horas – 40 aulas), é ofertada no 8º (oitavo) período, sendo ainda adotados outros mecanismos de inclusão, seja no aspecto de ensino e aprendizagem, seja no aspecto de acessibilidade.
- ✓ Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002 e ao Decreto Nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005 que trata da oferta obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura.

- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n.º 9394/96), art. 59, que assegura aos educandos com necessidades especiais o atendimento específico às suas necessidades, garantindo acesso, permanência e conclusão com êxito no processo educacional.

E, com o objetivo de viabilizar a inclusão escolar, no Campus de Pouso Alegre, também aparece como um diferencial, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) que, conforme o PPC foi “instituído pela Resolução 030/2012/CONSUP – órgão responsável por assessorar e acompanhar as ações no âmbito da Educação Inclusiva” (IFSULDEMINAS, 2017, p.109).

O item 18 do PPC, intitulado como Apoio ao Discente, indica que uma das políticas de Assistência Estudantil do IFSULDEMINAS será regida pelo princípio que trata sobre a

promoção da educação inclusiva, entendida como defesa da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos e/ou discriminação relacionadas às pessoas com deficiência, à classe social, ao gênero, à etnia/cor, à religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física/mental/intelectual (IFSULDEMINAS, 2017, p. 137 e 138);

Com isso, é corroborada a premissa de que esta instituição de ensino traz em sua essência a promoção da educação inclusiva, visando ressaltar a necessidade da realização de práticas que têm como principal finalidade extinguir o preconceito e a discriminação relacionados as pessoas com deficiência e outros marcadores sociais.

“Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p.14).

Outro ponto que merece ser enfatizado, é o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais que prevê, conforme, PPC (IFSULDEMINAS, 2017, p 139 e 140)

**Acessibilidade arquitetônica** – Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

**Acessibilidade atitudinal** – Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.

**Acessibilidade pedagógica** – Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional e esta determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

**Acessibilidade nas comunicações** – Eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em Braille, grafia ampliada, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).

**Acessibilidade digital** – Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Com esse detalhamento, observa-se que os aspectos relacionados à inclusão escolar, neste documento normativo, são compreendidos como uma prioridade na busca de promover a inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Além disso, cabe ressaltar que o IFSULDEMINAS tem um olhar que vai além das adaptações relacionadas à estrutura física e/ou tecnológica, demonstrando também preocupação em relação aos aspectos pedagógicos, atitudinais e comunicacionais.

Entende-se que cada atributo que contempla a acessibilidade, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade inclusiva e igualitária. Nesse sentido, oportuniza reflexões e tomadas de decisões frente a possibilidade de romper barreiras impostas socialmente às pessoas com deficiência.

Já o item 18.1. trata sobre a Política de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais, trazendo a perspectiva do NAPNE com o objetivo de

incluir todos os estudantes e servidores que possuem qualquer tipo de barreira motora, intelectual ou social. Casos de gravidez; estudantes acidentados; deficientes físicos; alunos com problemas de visão, audição e fala; vítimas de preconceito racial ou de orientação sexual; são alguns exemplos de situações assistidas (IFSULDEMINAS, 2017, p. 140).

Nota-se, com isso, que o IFSULDEMINAS tem políticas inclusivas tanto para estudantes quanto para servidores e que, na instituição, o modelo de deficiência predominante é o pós-social, visto que as prerrogativas inclusivas remetem a tratativas em diversos contextos de marcadores sociais amparadas pelas diretrizes documentais da instituição.

Diniz (2007, p. 73), ao trazer a perspectiva do Modelo Pós-Social e/ou segunda geração do Modelo Social reforça que

com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida. É nesse novo marco teórico e político que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas.

Diante desse cenário, as pessoas com deficiência serão reconhecidas no que tange aos direitos humanos do ponto de vista da pluralidade legítima. Além do mais, quando relacionado ao âmbito escolar e/ou Universitário, ao tratar do PAEE, terão amparo de políticas sociais e de proteção de direitos humanos, estando vinculados à promoção da cidadania, da justiça social e integrando sociedades inclusivas, considerando diversos marcadores sociais.

Conforme disposto, nas premissas inclusivas do IFSULDEMINAS, evidencia-se no PPC, que a inclusão não estará restrita à presença física do aluno no ambiente escolar, mas, sobretudo, propiciará o envolvimento efetivo dele no processo de aprendizagem de modo a superar as limitações e aspectos excludentes no ensino superior.

Para tanto, identifica-se no PPC que o item 18.1 orienta as diretrizes referentes às adaptações curriculares que podem estar relacionadas às necessidades organizativas, aos objetivos e conteúdos, aos aspectos avaliativos e aos procedimentos didáticos.

Já o tópico 18.2. trata sobre o Atendimento a Pessoas com Deficiência ou com Transtornos Globais, abordando aspectos que envolvem a Educação Especial a partir de embasamentos legais e princípios normativos estabelecidos por este documento os quais, conseqüentemente, irão promover práticas inclusivas a partir da

I - Universalidade da Educação Inclusiva no âmbito do IFSULDEMINAS, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

II - Cultura da educação para a convivência e respeito à diversidade, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas.

III - Inclusão da pessoa com necessidade especial, visando sua formação para o exercício da cidadania, sua qualificação e inserção no mundo do trabalho. (IFSULDEMINAS, 2017, p. 141 e 142).

Acredita-se que, com esses princípios orientativos, as práticas educativas terão mais possibilidades de contemplar uma atuação inclusiva, mais acessível e igualitária, contribuindo para a formação dos futuros professores e para os possíveis alunos que

“provavelmente” também irão vivenciar a inclusão escolar quando do estágio curricular e/ou exercício profissional.

Ademais, os princípios citados anteriormente articulam a promoção de oportunidades iguais, atendendo a diversidade e inclusão, rompendo barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

Outro ponto que cabe apresentar, refere-se a estrutura curricular e a oferta de práticas de inclusão escolar, em duas disciplinas intituladas como Educação Especial e Educação Inclusiva e Libras, totalizando 100 h/a, voltadas para a preparação do futuro professor quanto a atuação com a diversidade que integra a atuação com alunos do PAEE. Além da disciplina “Práticas Pedagógicas para o Ensino de Química IV” que menciona, dentre as inúmeras possibilidades de prática, o desenvolvimento de uma abordagem diferenciada para trabalho com a EJA e educação para pessoas com necessidades especiais.

O programa da disciplina de Libras possui carga horária de 33h20min e contempla “princípios básicos do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, estrutura linguística em contextos comunicativos (diálogos curtos) e aspectos peculiares da cultura das pessoas surdas” (IFSULDEMINAS, 2017, p. 100).

A bibliografia básica que orienta o percurso formativo é composta por obras que fundamentam conhecimentos acerca da educação de surdos, articulando-os com os princípios da educação inclusiva. Já a bibliografia complementar apresenta referências centradas na aquisição da linguagem, em políticas públicas e em instrumentos de avaliação, ampliando o repertório teórico e metodológico dos discentes para atuação em contextos educacionais diversos.

A disciplina Educação Especial e Educação Inclusiva, com carga horária de 66h40min, aborda o cenário da educação especial e da educação inclusiva, contemplando aspectos históricos e a evolução das perspectivas inclusivas ao longo do tempo. A ementa enfatiza o “reconhecimento e valorização da diversidade cultural e linguística na promoção da educação inclusiva” e as “políticas públicas para educação inclusiva” (IFSULDEMINAS, 2017, p. 100). Além disso, a disciplina contempla elementos relacionados à acessibilidade, às tecnologias assistivas e às adaptações curriculares, ampliando a compreensão sobre as condições necessárias para a efetivação da inclusão escolar.

A bibliografia, tanto básica quanto complementar, oferece suporte teórico consistente para o entendimento das práticas inclusivas, das barreiras à aprendizagem e dos desafios da educação inclusiva. Nesse contexto, destacam-se estudos de autores de reconhecida relevância, como Mantoan e Amorim, cuja obra *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* articula reflexões críticas sobre os avanços e desafios sobre o tema.

As disciplinas de Libras e Educação Especial e Educação Inclusiva, articuladas na composição curricular explicitada no PPC, apresentam fundamentos alinhados às perspectivas de Arroyo (2013, p. 297), segundo as quais o currículo é reconhecido como “um dos lugares de ressonância das lutas por identidade que vêm da diversidade de espaços, de ações coletivas e de movimentos sociais. Lugar de reavaliação, ressignificação da história e memórias tidas como únicas, legítimas”.

Essa abordagem enfatiza que o currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, constituindo-se como um espaço político marcado por problematizações sociais e culturais. Nesse contexto, articulam-se práticas pedagógicas e educativas fundamentadas na valorização da diversidade, voltadas à promoção da inclusão e ao enfrentamento das desigualdades históricas.

Partindo dessa perspectiva, e considerando todo o aparato que menciona a inclusão escolar na formação inicial de professores de Química no IFSULDEMINAS, ao relacionar o documento norteador do curso a outros marcadores sociais, às estratégias de acompanhamento de alunos e servidores com deficiência e aos fundamentos legais expressos no PPC, conclui-se que as perspectivas pedagógicas do curso se alinham ao DUA, uma vez que

nos conteúdos curriculares serão desenvolvidos a acessibilidade atitudinal, ou seja, a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações principalmente na questão da educação inclusiva, das relações étnico-raciais e do direito humano. Os conteúdos ainda serão abordados buscando-se a acessibilidade pedagógica no sentido de eliminar barreiras nas metodologias e técnicas de estudo estando esta diretamente relacionada à forma como os docentes concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional (IFSULDEMINAS, 2017, p.44).

Em conformidade com a análise apresentada, identifica-se o alinhamento com a perspectiva do DUA, devido às políticas de atendimento à inclusão dispostas no PPC e também as premissas de acessibilidade ressaltadas no documento e, que são

entendidas neste estudo, como uma diretriz institucional. Além disso, há ênfase a aspectos que promovem as eliminações de barreiras na aprendizagem de modo que se tenha flexibilidade nas práticas inclusivas as quais refletem a equidade no contexto pedagógico.

Zerbato e Mendes (2021) afirmam que o DUA viabiliza a aprendizagem ao considerar os diferentes ritmos e estilos de cada estudante. Essa perspectiva é sustentada no PPC do Curso de Química do IFSULDEMINAS (2017), que aborda a acessibilidade atitudinal e pedagógica, relacionada à eliminação de barreiras estruturais, metodológicas e avaliativas. Assim, o documento evidencia uma preocupação com práticas inclusivas que valorizam a diversidade, integrando princípios pedagógicos que demonstram o alinhamento do PPC com a promoção da inclusão escolar no contexto acadêmico.

### **5.3.3 Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA: análises de perspectivas**

No PPC da UNILA, há pouca evidência explícita de tratativas relacionadas à inclusão escolar e/ou encaminhamentos para tratativas de alunos que integram o PAEE. No documento, há mais ênfase para situações relacionadas à educação inclusiva, pois discute questões relacionadas aos direitos humanos no que tange às relações étnico-raciais.

No PPC,

outro ponto a destacar é que a educação em uma universidade norteadada pela integração pressupõe o atendimento a demandas ligadas aos direitos humanos e, em especial à educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana (UNILA, 2014, p.18)

Assim, destaca-se que no curso de Química, tal compreensão é decorrente do contexto inclusivo e, isso, no documento, remete a temáticas referentes à afrodescendência. É evidenciado, no PPC, que as discussões acadêmicas são enriquecidas a partir dessa abordagem, inclusive “projetos de extensão e pesquisa, buscam o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura africana ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (UNILA, 2014, p.19).

Por tal razão, a diversidade presente no contexto universitário refere-se à perspectiva de inclusão social que valoriza estudos, discussões, análises e

perspectivas relacionadas aos aspectos étnico-raciais. De igual importância, considera-se a necessidade de ampliação de perspectivas relacionadas ao contexto escolar inclusivo que não é explicitado no PPC.

Considerando o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, na

educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.11).

Entretanto, ao analisar o PPC de Química da UNILA, publicado em 2014, não existem prerrogativas, neste documento, que priorizam as perspectivas relacionadas à Educação Especial. Observa-se, portanto, que os pressupostos institucionais se referem à diversidade cultural e social de modo predominante no PPC, estando em desacordo com a política nacional citada acima.

Como objetivo geral do curso de Química evidencia-se o princípio de “formar profissionais com capacidade de reflexão com competência para integrar o processo de educação básica de maneira responsável, vinculando os conhecimentos específicos e pedagógicos para a formação técnica e humanística do profissional” (UNILA, 2014, p.10).

Acredita-se que o mais próximo de perspectivas relacionadas à inclusão escolar, disposto no PPC correspondem à possibilidade de a formação profissional ter um viés humanístico e da oferta de disciplinas obrigatórias na matriz curricular. Avalia-se como deficitária, apenas a essa especificidade mencionar implicitamente o contexto de inclusão, bem como a falta de transversalidade dessa temática no PPC e de a inclusão escolar estar mais evidente na oferta das disciplinas.

Conforme citado no PPC, a estrutura curricular de Química da UNILA contempla as disciplinas de Educação Inclusiva, Libras I e Libras II como aspectos que estão mais vinculados à inclusão escolar na formação inicial de professores. Cada disciplina ofertada tem carga horária de 34h o que representa um total de 102h relacionadas às perspectivas inclusivas.

O programa da disciplina de Educação Inclusiva aborda propostas formativas tendo como pressuposto, explicitado na ementa que a ênfase será

Aperfeiçoar conhecimentos teóricos e práticos em Educação Inclusiva nos níveis de diagnóstico, prevenção, currículo, tecnologia, de modo a preparar o aluno para uma atuação mais eficiente na área. Análise dos aspectos teóricos e metodológicos da temática da Educação Especial, que se direciona para uma Educação Inclusiva; os processos de implementação da proposta de educação inclusiva no sistema escolar, a dinâmica da inclusão no cotidiano da sala de aula, a docência, os alunos e a perspectiva culturalista no contexto da temática em questão (UNILA, 2014, p.66).

A partir da análise da ementa da disciplina, observa-se que os fundamentos que estruturam o programa mobilizam bases teóricas e práticas essenciais à formação de professores com ênfase em contextos educacionais inclusivos. Embora a disciplina apresente uma carga horária reduzida, considerando-se o total de 34 horas, destaca-se que 50% desse tempo é destinado ao aprofundamento teórico, enquanto os outros 50% são voltados à aplicação dos conhecimentos no âmbito da prática, o que favorece a articulação entre teoria e prática no processo formativo.

Os autores mencionados na bibliografia básica e complementar são pesquisadores que teorizam sobre temáticas relacionadas à educação especial, à educação inclusiva, aos processos de escolarização e às perspectivas avaliativas voltadas às pessoas com necessidades educacionais, dentre outras vertentes que sustentam abordagens inclusivas na formação de professores.

Ressalta-se que os referenciais mobilizados pela disciplina favorecem a construção de uma compreensão crítica acerca da inclusão. No entanto, em razão do recorte temporal de parte das obras, identificaram-se fragilidades no que se refere à incorporação de debates contemporâneos, sobretudo aqueles relacionados à acessibilidade, às tecnologias assistivas e a outras demandas emergentes do campo da educação inclusiva.

As disciplinas de Libras I e Libras II são ofertadas em caráter obrigatório, sendo a primeira pré-requisito para a segunda. Nessa perspectiva, observa-se que Libras I, conforme explicitado em sua ementa, contempla fundamentos filosóficos introdutórios voltados à compreensão do contexto sócio-histórico da educação de surdos, abordando aspectos básicos da língua e promovendo articulações iniciais entre teoria e prática.

Por sua vez, Libras II amplia e aprofunda os conhecimentos introdutórios, ao tratar do contexto do bilinguismo e desenvolver discussões relacionadas à didática, ao currículo e aos processos avaliativos. A disciplina também contempla aspectos vinculados aos atos regulatórios expressos na legislação, além de propor uma análise reflexiva do discurso em Libras, considerando um nível intermediário de compreensão e domínio da língua.

As bibliografias elencadas nas disciplinas de Libras I e Libras II evidenciam articulação entre os referenciais teóricos, contemplando temáticas relacionadas à cultura surda, à educação de surdos, à linguagem e ao letramento. Observa-se que os autores mobilizados colaboram para a construção de um percurso formativo que parte de fundamentos introdutórios e avançam para discussões mais específicas, favorecendo a continuidade e o aprofundamento dos conteúdos abordados.

Destaca-se que o currículo prescrito, conforme explicitado no PPC e na matriz curricular, incorpora perspectivas relacionadas à inclusão escolar de forma mais sistematizada nas disciplinas que apresentam um viés explicitamente direcionado à formação inicial de professores para contextos inclusivos, a saber, Educação Inclusiva e Libras I e II. Contudo, ressalta-se que a presença dessas temáticas restrita à organização da matriz curricular não é suficiente para assegurar, no plano documental, a orientação institucional das práticas de inclusão escolar.

Por conseguinte, ao analisar o PPC, observa-se a valorização da inclusão escolar no âmbito dos componentes curriculares, ao mesmo tempo em que se evidencia a ausência de diretrizes, princípios ou ações institucionais que a configuram como eixo transversal do projeto formativo. Essa lacuna demonstra que, embora o currículo prescrito contemple temáticas relacionadas à inclusão, estas não estão organizadas de maneira normativa capaz de orientar efetivamente práticas pedagógicas inclusivas no contexto acadêmico.

Acredita-se que a ausência de proposições explícitas voltadas à inclusão escolar, ou de iniciativas que a promovam institucionalmente, remete à perspectiva de que o currículo constitui um espaço de escolhas intencionais, no qual a instituição define prioridades acadêmicas em consonância com seus ideais formativos, selecionando os saberes que deseja valorizar ao longo dos percursos acadêmicos.

Em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos

mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas [...] (Arroyo, 2013, p. 38).

Arroyo (2013) concebe que a produção do conhecimento não é neutra, é política na medida em que está vinculada a projetos de sociedade. Ele questiona conhecimentos considerados definitivos e propõe alternativas que tragam maior alcance social a partir de premissas relacionadas à justiça social e à igualdade. Em virtude dessa reflexão, infere-se criticamente que, no PPC de Química, a inclusão escolar deixa de ser abordada transversalmente, na medida em que só é tratada em disciplinas que constituem a matriz curricular.

Salienta-se que a licenciatura em Química se trata de um curso de formação inicial de professores que, por consequência, atua diretamente, na Educação Básica, com uma pluralidade expressiva quando se trata de prática pedagógica neste contexto de ensino.

Considerando a ausência de abordagens específicas acerca da inclusão escolar no PPC, não é possível determinar o modelo de deficiência que orienta as práticas de inclusão a partir deste documento norteador. Tal lacuna é agravada pela inexistência de diretrizes metodológicas que contemplem de modo específico o PAEE no Ensino Superior, indicando um distanciamento entre o projeto formativo e as demandas inclusivas atuais.

O PPC reconhece a diversidade, de modo articulado com as questões de raça, porém sem trazer abordagens a pessoas com deficiência, aos aspectos relacionados a gênero e orientação sexual, a religiosidade e/ou outros marcadores sociais que estão sendo amplamente discutidos atualmente nos diversos espaços sociais que compõem o contexto educativo.

Outro fator deficitário no PPC, relaciona-se a ausência de aporte legal que trate especificamente sobre inclusão escolar. Infere-se que isso representa uma possível incoerência com a legislação vigente que, conseqüentemente, resulta em ausência de diretrizes institucionais que norteiam práticas inclusivas, bem como fragilidades para viabilizar o acesso e permanência no Ensino Superior para o PAEE.

Para finalizar as análises do PPC cabe reforçar o explicitado por Mantoan (2003, p.12), ao descrever que, a “inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo”.

No capítulo 5 foram apresentadas e analisadas as perspectivas de inclusão escolar presentes nos PPC das licenciaturas em Ciências da Natureza, evidenciando como esses documentos incorporam, ainda que de maneira heterogênea, elementos relacionados à inclusão escolar, à formação docente para a diversidade, as perspectivas curriculares, além dos fundamentos legais. Tal análise permitiu identificar diferentes modos de inserção da temática da inclusão nos currículos, seja por meio de disciplinas específicas, seja por iniciativas institucionais voltadas ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, torna-se pertinente avançar nas discussões, problematizando, no Capítulo 6, os sentidos atribuídos à inclusão nos PPC analisados. Assim, são apresentadas as análises dos agrupamentos construídos a partir dos dados da pesquisa, discutindo os pressupostos curriculares, os fundamentos legais que sustentam as propostas formativas e as formas pelas quais a inclusão se materializa — ou permanece limitada — nos documentos orientadores da prática institucional.

## **6 PRESSUPOSTOS CURRICULARES, FUNDAMENTOS LEGAIS E INCLUSÃO INTEGRADA À PRÁTICA INSTITUCIONAL**

As análises dos PPC apresentadas no capítulo anterior evidenciam diferentes possibilidades de compreensão da inclusão escolar no principal documento orientador das licenciaturas. Nesse sentido, o Capítulo 6 organiza-se de modo a contemplar os agrupamentos que compõem a análise e a interpretação dos dados, estruturando-se em subitens que abordam os seguintes eixos: Da Disciplina Isolada à Prática Institucional Integrada: desafios da inclusão nas Ciências da Natureza; O papel dos Núcleos de Apoio (NAPNE/NACE) como extensão do currículo; e Fragilidades na fundamentação legal e a “invisibilidade” do PAEE.

### **6.1 Da disciplina isolada à prática institucional integrada: desafios da inclusão nas Ciências da Natureza**

A análise dos PPC possibilita compreender as perspectivas inclusivas delineadas pelas instituições investigadas. Observa-se que a inclusão escolar pode assumir diferentes níveis de abrangência, percorrendo trajetórias que vão da disciplina isolada à prática institucional integrada.

Para tanto, a discussão apresentada por Leite (2023) retoma a essência da inclusão escolar, que se concretiza na medida em que estudantes com e sem deficiência compartilham os mesmos espaços e tempos educativos, interagindo por meio da socialização de conhecimentos, experiências e percepções acerca dos fenômenos estudados e participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem, assumindo centralidade na construção dos conhecimentos ao longo do seu percurso formativo.

Diante desse cenário, merece destaque a abordagem da inclusão escolar comum a todos os PPC analisados que se materializa, predominantemente, na oferta de uma ou mais disciplinas explicitamente previstas na matriz curricular. Entre elas, enfatiza-se a disciplina de Libras, cuja obrigatoriedade atende às determinações do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 — que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) — e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no que se refere à exigência dessa disciplina nos cursos de licenciatura.

O Quadro 3, a seguir, apresenta a oferta da disciplina de Libras, por curso de licenciatura, instituição de ensino superior, período em que acontece, bem como a respectiva carga horária.

**Quadro 3 – Oferta da disciplina de Libras**

<b>Curso</b>	<b>IES</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Carga horária (h/a)</b>
Ciências Biológicas	UNIVAS	Libras	4º semestre	32h/a
	UNIMONTES	Libras	8º semestre	72h/a
	UNICEUB	Libras	6º semestre	75h/a
Física	IFMT	Libras	2º semestre	34h/a
	IFAM	Libras	3º semestre	60h/a
	UFSJ	Libras	8º semestre	72h/a
Química	UNITAU	Libras	6º semestre	40h/a
	IFSULDEMINAS	Libras	8º semestre	40h/a
	UNILA	Libras I	7º semestre	34h/a
Libras II		8º semestre	34h/a	

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

A oferta da disciplina de Libras indica o atendimento à normativa legal. Contudo, a análise dos PPC não permite evidenciar sua consolidação como perspectiva formativa e/ou como diretriz para a sistematização de uma cultura inclusiva nos referidos cursos. Tampouco é possível verificar se essa estratégia ou opção pedagógica está articulada de forma intencional à concepção formativa assumida pela instituição na organização do curso.

Ressalta-se que o componente de Libras, ao enfatizar a deficiência relacionada à surdez, não problematiza discussões referentes às demais condições contempladas pelo PAEE, que se inserem nas categorias de Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Diante desse cenário, a presença exclusiva da disciplina de Libras na matriz curricular pode revelar uma concepção limitada de inclusão, uma vez que esse componente se vincula diretamente à surdez. Nesse contexto, observa-se que, em alguns PPC analisados, há outros componentes curriculares associados à proposta de inclusão escolar e/ou educação inclusiva. Tais componentes são apresentados no Quadro 3, que sistematiza as demais disciplinas identificadas nos documentos examinados, evidenciando diferentes formas de abordagem da temática no âmbito curricular.

**Quadro 4** – Oferta de disciplinas associadas a inclusão escolar

<b>Disciplina(s)</b>	<b>IES</b>
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	IFAM
Educação Especial e Inclusiva	IFSULDEMINAS
Prática Educativa: Diversidade Humana e Educação Inclusiva	UNICEUB
Educação e Diversidade Educação Especial em Física	UFSJ
Educação Inclusiva	UNILA

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

A presença de disciplinas específicas de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva sugere reconhecimento institucional da importância dessa temática; entretanto, sua localização isolada no currículo pode reforçar a compreensão da inclusão como conteúdo especializado, e não como princípio transversal.

Por outro lado, quando disciplinas com viés inclusivo se articulam a outras práticas institucionais, ampliam seu potencial formativo, especialmente ao estabelecer diálogos que as aproximam de perspectivas e práticas transversais no currículo. Esse movimento favorece a construção de ações concretas que ultrapassam a mera oferta de componentes curriculares, configurando possibilidades efetivas de inclusão também para estudantes que integram o PAEE.

No item VI das Diretrizes da Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial

é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16)

Conforme esse documento nacional que respalda legalmente as questões relacionadas à educação inclusiva, salienta-se a inclusão como um viés transversal em todos os níveis de ensino. Conseqüentemente, espera-se que a inclusão escolar não esteja restrita ao viés disciplinar e sim, que seja uma prática a qual perpassa por todo o percurso formativo, estando integrada ao ensino comum.

Mantoan (2003, p. 43) afirma que a formação inicial voltada à inclusão escolar compreende a concepção de que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Dessa forma, é indispensável que o contexto acadêmico-institucional se constitua como espaço de concretização de mudanças paradigmáticas, no qual o currículo contemple perspectivas que dialoguem com dimensões inclusivas, sociais e multiculturais. Tal compreensão ultrapassa uma concepção de inclusão restrita ao viés disciplinar, conforme se observa nos PPC da UNITAU, da UNIVAS e da UNILA. Essa limitação evidencia a permanência de paradigmas tradicionais e revela a adesão a lógicas organizativas que não priorizam a inclusão como princípio estruturante da formação.

Nos PPC que mantêm perspectivas inclusivas circunscritas ao âmbito disciplinar, como se observa nos documentos orientadores dessas instituições, verifica-se a ausência de diálogo quanto à integralização das práticas inclusivas neles explicitadas. A falta de articulação entre o PPC e os princípios relacionados à inclusão

escolar indica distanciamento em relação ao que a política preconiza como formação integrada. Assim, infere-se, a partir da análise do PPC, que, nessas instituições, a inclusão é tratada sob uma perspectiva predominantemente disciplinar.

A UNIMONTES (2020) explicita, em seu PPC, aspectos relacionados ao chamado tratamento excepcional, ao mencionar o direito ao atendimento domiciliar para aluno “portador de necessidades educativas especiais”. Tal previsão, por si só, não configura a inclusão escolar como prática institucional integrada. Desse modo, o documento evidencia uma compreensão limitada da inclusão enquanto premissa capaz de atender às demandas estabelecidas legalmente. Além disso, ao privilegiar ações de caráter excepcional, distancia-se da perspectiva transversal e integrada ao conjunto das práticas institucionais preconizadas pelas políticas públicas atuais.

As instituições de ensino superior UNICEUB, UFSJ, IFMT, IFAM e IFSULDEMINAS apresentam propostas de inclusão escolar que ultrapassam o âmbito disciplinar, ao se articularem a iniciativas institucionais integradas às perspectivas legais e às dimensões pedagógica, formativa e administrativa dos cursos. Observa-se que a concepção de inclusão assumida como princípio orientador das ações institucionais constitui um potencial dessas instituições, na medida em que evidencia alinhamento com os pressupostos legais que asseguram o acesso ao ensino superior, bem como a permanência e a participação nos processos de aprendizagem dos estudantes que integram o PAEE.

Em consonância com Mantoan (2003), as escolas inclusivas organizam o sistema educacional a partir do reconhecimento das necessidades de todos os estudantes, estruturando suas práticas, propostas pedagógicas e funcionamento institucional de modo a atender a essa diversidade. Assim, acredita-se que para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é indispensável a reorganização das concepções, das metodologias e das relações que sustentam o processo educativo que perpassa pela formação acadêmica.

Logo, a transição da disciplina isolada à prática institucional integrada constitui um desafio no cenário da inclusão nas licenciaturas da área de Ciências da Natureza, considerando os dados levantados nos PPC, que, por sua vez, representam o currículo formal no contexto desta pesquisa.

O currículo “como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no

processo de formação de identidades” (Moreira, 2001, p. 5), traz a abordagem de organização curricular que revela as concepções adotadas na formação docente. Assim, quando a inclusão escolar se restringe a disciplinas isoladas, evidenciam-se disputas simbólicas que estruturam o currículo e que a mantém distante de se constituir como princípio fundante da formação e da identidade profissional docente, bem como da efetiva acolhida dos estudantes que integram o PAEE.

Nesse contexto, Tardif (2020, p. 38) defende que os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais”. Assim, cabe destacar que a inclusão, quando atrelada a componentes curriculares específicos, tende a categorizá-la como saber especializado, o que pode acarretar prejuízos no que se refere ao potencial formativo, uma vez que se dissocia de princípios e práticas institucionais mais amplas, abarcadas em outros projetos e programas que evidenciam ações integradas no âmbito institucional.

Por fim, a partir da análise dos PPC, constata-se que a passagem da disciplina isolada à prática da inclusão escolar integrada institucionalmente é um desafio presente no contexto acadêmico e, além disso, requer a reorganização dos saberes e das estruturas curriculares, tanto no que se refere à formação para a inclusão escolar quanto no que concerne à acolhida dos estudantes que integram o PAEE. Para que essa perspectiva de inclusão seja consolidada, é essencial que esteja prevista no plano formal, mas, sobretudo, que se constitua como campo de transformação social, cultural e institucional no âmbito da formação inicial de professores.

## **6.2 O papel dos Núcleos de Apoio (NAPNE/NACE) como extensão do currículo**

A seção anterior apresentou reflexões relacionadas à inclusão escolar, perpassando o âmbito da disciplina isolada até as práticas institucionais integradas. Nesta seção, apresentam-se análises referentes ao papel dos núcleos de apoio enquanto possibilidade de extensão do currículo que oportunizam o desenvolvimento de práticas inclusivas nas IES.

Para iniciar esse diálogo, é importante explicitar que uma das diretrizes estabelecidas pelo MEC vinculada ao atendimento às normativas relacionadas à

inclusão escolar para instituições de ensino superior em nível federal é o Programa Incluir. Desse modo, destaca-se que

o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, [s.d]).

Ao trazer a perspectiva do Programa Incluir, o MEC apresenta a possibilidade de viabilizar o discurso da inclusão sob a forma de um plano estruturado, pautado em políticas públicas que propõem o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes vinculados ao PAEE, além de possibilitar a consolidação de núcleos direcionados à acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

Por se tratar de uma diretriz destinada às instituições de ensino superior em âmbito federal, ressalta-se que, nos PPC analisados, as instituições de natureza privada (UNICEUB e UNIVAS), estadual (UNIMONTES) e municipal (UNITAU) não apresentam propostas no que tange à constituição de núcleos de apoio à inclusão. Cabe ressaltar que a UNILA, mesmo sendo uma instituição federal, conforme indicado em seu PPC, também não apresenta núcleo estruturado em nível documental.

Nesta pesquisa, compreende-se que os objetivos dos Núcleos de Apoio se relacionam à construção de uma concepção ampliada de currículo, que transcende abordagens meramente disciplinares, estendendo-se a cenários mais amplos e transversais vinculados à inclusão, bem como à regulamentação de diretrizes inclusivas voltadas ao atendimento de estudantes que integram o PAEE e/ou que apresentam necessidades educacionais específicas no âmbito das IES.

Acredita-se que, quando os Núcleos de Apoio superam a lógica meramente administrativa, passam a ser concebidos e desenvolvidos a partir de estratégias institucionais alinhadas às perspectivas inclusivas, promovendo, em âmbito institucional, a integração entre política, currículo e prática pedagógica.

Os Núcleos, enquanto extensão do currículo, são considerados instâncias que concretizam ações voltadas à viabilização de um currículo orientado pelas perspectivas inclusivas. Ademais, salienta-se que tais Núcleos estão em consonância

com os objetivos dispostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008, p.14).

A concepção dos Núcleos enquanto possibilidades de extensão do currículo, em consonância com o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, demonstra uma articulação transversal que estabelece diálogo entre a perspectiva da Educação Especial e o ensino superior. Por sua vez, essa compreensão reforça que a inclusão não pode estar limitada a ações pontuais, devendo integrar-se ao contexto institucional de forma ampla, tanto no âmbito acadêmico quanto nas dimensões sociais.

Nesse contexto, os Núcleos de Apoio configuram-se como dispositivos institucionais que possibilitam a transversalidade das ações inclusivas. Contudo, é indispensável enfatizar que as ações por eles promovidas não podem estar restritas ao atendimento individualizado e/ou ao suporte técnico, pois, caso isso ocorra, corre-se o risco de que esses Núcleos assumam atribuições e responsabilidades que deveriam ser de natureza coletiva e institucional.

Os Núcleos constituem-se como possibilidades de apoio em situações que demandam acessibilidade, seja em âmbito metodológico, curricular, entre outras necessidades, incluindo a mobilização de estratégias pedagógicas no contexto do currículo em ação, viabilizando, portanto, práticas de inclusão escolar em perspectiva integrada e coletiva.

Com a finalidade de analisar o papel dos Núcleos de Apoio no contexto dos PPC investigados, apresenta-se o Quadro 5, que sistematiza informações institucionais e confere centralidade às implicações curriculares dessas estruturas. A organização dos dados busca evidenciar não apenas a presença formal dos Núcleos nas instituições, mas, sobretudo, as possibilidades de incorporação, ou não, de suas atribuições à dinâmica formativa dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza.

**Quadro 5 – Núcleos de Inclusão e suas atribuições**

<b>IES PPC do Curso</b>	<b>Núcleo Institucional</b>	<b>Principais Atribuições no PPC / Observações</b>
IFMT (Física)	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE	Apoio extraclasse com equipe pedagógica; apoio psicopedagógico com servidor da Psicologia; apoio social por meio do Serviço Social.
IFAM (Física)	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE; Núcleo de Acessibilidade na Educação Superior.	Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais; desenvolvimento do Projeto Curupira (produção de materiais didático-científicos acessíveis); realização de atividades de sensibilização (palestras, encontros e seminários); capacitação de alunos, professores e técnicos com cursos específicos voltados à acessibilidade.
IFSULDEMINAS (Química)	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE; Programa de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais.	Atendimento a estudantes e servidores com necessidades específicas; acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual por equipe multidisciplinar; monitoramento da adaptação ao campus; orientação a docentes e discentes; promoção da educação inclusiva e apoio acadêmico.

UFSJ (Física)	Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR/NAPNE); Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho – NACE; Comissão de Acessibilidade (COACE); Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC).	Implementação de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão; incentivo à cultura de acessibilidade; verificação do cumprimento da legislação; realização anual do Seminário de Inclusão; recepção e acompanhamento de estudantes com deficiência; desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à acessibilidade, diversidade e tecnologias assistivas.
---------------	--	---

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

O Quadro 5 propicia a análise de como as instituições federais de ensino superior que integram o corpus da pesquisa sistematizam, em seus PPC, a atuação dos Núcleos de Apoio e as ações inclusivas evidenciadas nos documentos. Observam-se diferentes níveis de abrangência e institucionalização dessas estruturas. No IFMT e no IFSULDEMINAS, a abordagem dos Núcleos mostra-se mais direcionada ao atendimento e ao suporte individualizado aos estudantes que demandam esse acompanhamento.

Por outro lado, no IFAM e na UFSJ, as ações inclusivas, em nível documental, apresentam-se de forma mais ampliada, contemplando iniciativas de ensino, pesquisa e extensão. Tal configuração evidencia maior transversalidade da temática da inclusão escolar e maior potencial de integração curricular sob perspectivas formativas.

Os Núcleos de Apoio, conforme descritos nos PPC, materializam, de acordo com a estrutura documental, a organização de processos que configuram o cenário da inclusão escolar a partir de mecanismos institucionalizados e especializados. A partir desse cenário, considera-se que o fato de a universidade dispor dessas estruturas dialoga com a perspectiva de Sassaki (1997), ao conceber a inclusão como

um processo por meio do qual a sociedade se reorganiza para incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com necessidades especiais, assegurando-lhes condições para exercer, com autonomia, seus papéis sociais.

Acredita-se que a existência dos núcleos é fundamental para assegurar a acessibilidade e a permanência dos estudantes que integram o PAEE, bem como daqueles contemplados por outras perspectivas da educação inclusiva, como nos casos de transtornos de aprendizagem. Entretanto, ressalta-se que os processos de inclusão devem ser compreendidos e desenvolvidos em uma dimensão mais ampla, por meio de ações e adaptações que integrem efetivamente perspectivas inclusivas ao currículo e à formação docente. Assim, é imprescindível que essa formação esteja alinhada aos princípios do DUA, promovendo o desenvolvimento de competências inclusivas ao longo do curso e incorporando tais habilidades ao perfil do egresso.

Diante disso, a atuação dos Núcleos de Apoio não deve se restringir a um viés compensatório, tampouco representar uma forma de segregação. Deve, portanto, estar articulada a todo o processo formativo, viabilizando uma formação inicial de professores que concretize a reorganização pedagógica necessária para contemplar as diferentes referências de acessibilidade voltadas aos estudantes que integram o PAEE.

Assim, concebe-se a possibilidade de extensão do currículo por meio dos Núcleos de Apoio. Além disso, entende-se que, em consonância com Arroyo (2013), que o currículo é reconhecido como espaço permeado por tensões e diálogos entre identidades e movimentos sociais diversos, os quais se constituem e promovem problematizações que ressignificam histórias e memórias tradicionalmente concebidas como universais. Tal compreensão implica repensar os documentos orientativos dos cursos de formação docente e suas práticas formativas, sob perspectivas que abarquem questões relacionadas à diversidade e à inclusão.

Portanto, é a partir dessa perspectiva, que segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), a universidade é constituída com premissas inclusivas quando viabiliza um movimento contínuo de transformação institucional, voltado à eliminação de diferentes tipos de barreiras e à superação de concepções, preconceitos e práticas segregadoras.

Nessa direção, evidencia-se que a formação inicial de professores para a educação inclusiva não se constrói apenas por meio da inserção de disciplinas

específicas sobre a temática na matriz curricular. Ainda que tais componentes sejam importantes para a problematização conceitual e normativa da inclusão, a constituição de uma formação docente comprometida com a diversidade depende, igualmente, das experiências formativas proporcionadas pelo próprio contexto institucional. Quando a universidade se organiza a partir de princípios inclusivos — materializados em políticas institucionais, estruturas de apoio, práticas pedagógicas e ações de ensino, pesquisa e extensão — cria-se um ambiente no qual os futuros professores podem vivenciar, observar e refletir sobre práticas concretas de inclusão. Nesse sentido, os Núcleos de Apoio assumem papel relevante ao ampliar o currículo para além da sala de aula, constituindo-se como espaços institucionais que favorecem a articulação entre formação docente, acessibilidade e cultura inclusiva no âmbito das instituições de ensino superior.

### **6.3 Fragilidades na fundamentação legal e a “(in)visibilidade” do PAEE**

As reflexões anteriores dialogam com as análises sobre a inclusão escolar nos cursos investigados, transitando entre a oferta de disciplinas isoladas e as práticas institucionais integradas e a atuação dos núcleos como possíveis extensões do currículo. Para dar sequência a essa análise, apresenta-se o agrupamento que examina a fundamentação legal explicitada nos PPC, buscando compreender como os marcos normativos da educação inclusiva são incorporados aos documentos curriculares e problematizando a densidade dessas referências, bem como a presença e/ou invisibilidade do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na formação docente.

Para iniciar as reflexões, parte-se do pressuposto de que, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), o currículo não se limita ao documento formal. Seu significado expressa-se na prática pedagógica, orientada pelos referenciais teóricos e práticos do docente, materializando-se nas atividades que estruturam a ação educativa. A partir desse entendimento, no âmbito dos PPC, a presença das legislações inclusivas não implica, necessariamente, a efetivação de práticas inclusivas. Entretanto, a explicitação dos marcos e aportes legais que fundamentam as práticas pedagógicas sinaliza que a instituição reconhece a importância dessas normativas como princípio estruturante do curso, assumindo responsabilidade pelos

aspectos relacionados à inclusão escolar e mantendo o documento alinhado às políticas públicas vigentes.

O aporte legal explicitado nos PPC não constitui mera exigência formal, mas revela posicionamentos institucionais acerca do direito à educação, da inclusão e da formação docente. Assim, nos Quadros 6, 7 e 8 apresentam-se as legislações relativas à inclusão escolar e suas respectivas derivações, bem como as possíveis evidências e/ou relações estabelecidas em nível curricular, a fim de analisar as aderências e implicações dessas normativas nos documentos que regulamentam a formação de professores.

Os respectivos Quadros 6, 7 e 8 estão organizados por curso que envolvem a área do conhecimento em análise.

**Quadro 6 – Fundamentos Legais e Evidências no Currículo - Curso de Ciências Biológicas**

<b>Curso de Ciências Biológicas</b>		
<b>IES</b>	<b>Legislação citada com “possível” articulação ao viés da inclusão</b>	<b>Evidências no Currículo</b>
UNIVAS	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).	A legislação é apenas citada na disciplina de Política Educacional Brasileira.
UNIMONTES	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).	A legislação é apenas citada na referência bibliográfica do PPC.
UNICEUB	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).	A legislação é apenas citada na disciplina de Políticas Públicas e Legislação Educacional.

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026)

**Quadro 7 – Fundamentos Legais e Evidências no Currículo - Curso de Física**

<b>Curso de Física</b>		
<b>IES</b>	<b>Legislação citada com “possível” articulação ao viés da inclusão</b>	<b>Evidências no Currículo</b>
IFTM	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (arts. 205 e 208); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.	O PPC incorpora o aporte legal em um item específico para tratativas que estão vinculadas à organização didático-pedagógica, além de mencionar também em disciplinas específicas, como Política e Gestão da Educação.
IFAM	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014; Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012; Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012.	O PPC incorpora o aporte legal estruturado em um item específico que trata sobre legislação e diretrizes, apresentando previsão normativa ampla voltada à inclusão, acessibilidade e Libras, incluindo legislações relacionadas a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A legislação também é mencionada em disciplinas específicas, Libras, Organização e Legislação do Ensino e Estágios Supervisionado como Política e Gestão da Educação.
	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB);	O PPC incorpora o aporte legal estruturado em um item específico

UFSJ	<p>Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012;          Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014;          Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002;          Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005;          Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004;          Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.</p>	<p>que trata sobre as bases legais, com ampla previsão normativa voltada à inclusão, acessibilidade e Libras, incluindo legislações relacionadas a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.</p> <p>Nas disciplinas Políticas Educacionais no Brasil, Educação Especial em Física e Libras também são mencionadas legislações com viés da inclusão escolar.</p>
------	---	--

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026).

**Quadro 7 – Fundamentos Legais e Evidências no Currículo - Curso de Química**

<b>Curso de Química</b>		
<b>IES</b>	<b>Legislação citada com “possível” articulação ao viés da inclusão</b>	<b>Evidências no Currículo</b>
UNITAU	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).	A legislação é apenas citada na disciplina Gestão do Ensino como bibliografia complementar.
IFSULDEMINAS	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (arts. 205 e 208); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), art. 59;	O PPC incorpora o aporte legal em um item específico para tratativas que estão vinculadas ao item específico intitulado Legislação para o Curso de Licenciatura em Química, além de trazer especificações legais

	<p>Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002;          Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005;          Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008;          Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;          Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPE, de 23 de janeiro de 2014;          Resolução nº 030/2012/CONSUP (institui o NAPNE).</p>	<p>também nas disciplinas de Legislação e Organização da Educação Brasileira e Educação Especial e Educação Inclusiva. Observa-se que o embasamento legal é evidenciado no PPC de modo transversal e alinhado com as perspectivas de inclusão escolar.</p>
UNILA	<p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).</p>	<p>O PPC apenas menciona a LDB atrelada a disciplina de estágio curricular enquanto exigência obrigatória para o curso. Deste modo, a menção a legislação não está articulada ao viés da inclusão escolar.</p>

**Fonte:** Dados de Pesquisa (2026).

Os quadros 6, 7 e 8 evidenciam diferentes níveis de incorporação das legislações nos PPC analisados. Observa-se a oscilação entre documentos com respaldo legal mais consistente e normativas estruturadas e PPC que mencionam os embasamentos legais apenas no âmbito de disciplinas específicas da matriz curricular. Convém ressaltar que a simples citação das legislações não implica, necessariamente, centralidade formativa no que tange às perspectivas de inclusão escolar.

Uma fragilidade significativa identificada em todos os PPC refere-se à ausência de menção à Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa lacuna não constitui apenas uma omissão formal; sobretudo,

representa implicações teóricas, políticas e curriculares relevantes, especialmente no que tange à formação docente para o PAEE e à efetiva participação e permanência desse público no contexto acadêmico.

A LBI representa um marco relevante no contexto da inclusão, tendo como premissa avançar nas políticas inclusivas, superando perspectivas assistencialistas. A lei possibilita compreender a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, promovendo igualdade de oportunidades e autonomia, ao mesmo tempo em que estimula a eliminação de barreiras por meio da promoção da acessibilidade.

Desse modo, a ausência de menção à Lei nº 13.146/2015 nos PPC analisados constitui um ponto de atenção, considerando que essa legislação fortalece o paradigma do modelo social da deficiência, além de institucionalizar a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Nos PPC da UNIVAS, UNIMONTES, UNICEUB, UNITAU e UNILA, observa-se um indicativo expressivo da invisibilidade do PAEE no contexto acadêmico, sem previsão explícita de práticas ou iniciativas que promovam sua integração. No caso do IFTM, embora o PPC apresente um item específico sobre o aporte legal e mencione disciplinas que incorporam fundamentos da legislação, o documento não evidencia ações concretas que tornem visível a participação do PAEE no cotidiano acadêmico. Em contrapartida, as instituições IFAM, UFSJ e IFSULDEMINAS demonstram maior articulação entre a legislação e a organização curricular, refletindo atenção mais consistente à inclusão do PAEE e indicando esforços para consolidar práticas efetivas de acessibilidade e permanência estudantil.

À luz desse cenário, é pertinente destacar que segundo Gimeno Sacristán (2013, p.9), o currículo

no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolaridade no passado.

A perspectiva de Gimeno Sacristán ressalta que o currículo possui potencial de inclusão. No entanto, é necessário que o documento formal consiga transpor o ideal prescrito para a prática efetiva, tornando a inclusão escolar mais concreta por meio da articulação explícita entre políticas e práticas inclusivas.

Portanto, acredita-se que quanto mais evidenciados os aspectos relacionados à inclusão escolar no currículo e nas práticas de formação inicial de professores, maior será a possibilidade de transversalidade dessa temática. Conseqüentemente, a presença do PAEE no ambiente acadêmico torna-se mais visível, uma vez que terá assegurado seus direitos à inserção e à permanência nas atividades correspondentes ao ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa documental investigou a relação entre a formação inicial de professores, os PPC das licenciaturas em Ciências da Natureza e a inclusão escolar, possibilitando a aproximação entre a pesquisadora e os objetos de estudo, favorecendo a obtenção de informações relevantes para a compreensão do contexto analisado.

Nesse sentido, teve como objetivo geral analisar como a temática da inclusão escolar é abordada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciatura em Ciências da Natureza e quais compreensões podem ser construídas a partir dos documentos orientativos desses cursos. Além disso, com essa pesquisa foi possível evidenciar de que modo os documentos orientadores dos cursos apresentam princípios, diretrizes e propostas formativas voltadas à inclusão escolar, permitindo a construção de interpretações a partir do conjunto documental examinado.

A análise qualitativa dos PPC selecionados, articulada aos referenciais teóricos e às normativas que orientam a educação inclusiva no Brasil, possibilitou identificar avanços, limites e lacunas na forma como a temática é abordada no currículo formal da formação inicial de professores. Salienta-se que as orientações previstas nos PPC dos cursos institucionalizam, ainda que de forma mínima, as premissas que fundamentam as práticas inclusivas voltadas à formação inicial de professores, tanto no âmbito das diretrizes e programas institucionais quanto no que se refere à organização curricular dos cursos.

Nos PPC analisados, a inclusão escolar é abordada em diferentes seções dos documentos orientadores, sendo possível identificar pressupostos relacionados à inclusão escolar em diversos elementos do PPC, como no perfil do egresso, na matriz curricular, em programas de acessibilidade propostos pelos núcleos institucionais e nas legislações citadas, que fundamentam as propostas inclusivas, entre outros aspectos.

Merece ênfase uma característica comum entre todas as matrizes curriculares analisadas que é a presença de disciplinas relacionadas à inclusão escolar, tais como Libras, Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação e Diversidade. Outro fator relevante, no que se refere ao embasamento legal, é que todos os PPC mencionam, ao menos de forma mínima, a LDB nº 9.394/96. Contudo, destacam-se os PPC do IFTM, IFAM, IFSULDEMINAS e UFSJ, que apresentam fundamentação legal mais

ampliada, estruturada e articulada às políticas públicas de inclusão escolar, o que demonstra maior aderência às perspectivas inclusivas.

Ainda referente ao aporte legal explicitado nos PPC analisados, cabe salientar que, dos nove documentos estudados, oito foram elaborados e publicados após o ano de 2015. No entanto, mesmo tendo sido instituídos em período posterior à promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que institucionaliza o Estatuto da Pessoa com Deficiência e tem como foco a promoção da inclusão social e o desenvolvimento da cidadania, tais documentos normativos não apresentam, no escopo legal, menção a essa legislação. Essa ausência evidencia um desalinhamento entre o avanço do marco legal inclusivo e sua efetiva incorporação nos documentos orientadores da formação inicial, o que pode repercutir na forma como a temática da inclusão é compreendida e operacionalizada no contexto formativo.

Nos PPC relacionados ao curso de Ciências Biológicas, evidencia-se que, na UNIVAS, a inclusão escolar é abordada apenas no componente curricular de Libras, não sendo possível identificar outras perspectivas formativas relacionadas às práticas inclusivas. Já na UNIMONTES, a inclusão escolar é mencionada associada ao Tratamento Excepcional, o que remete a influências do modelo médico de deficiência e, no âmbito da matriz curricular, a temática aparece de forma pontual nas disciplinas de Libras e Formação do Profissional Docente de Ciências Biológicas II. Por sua vez, na UNICEUB, a inclusão escolar é tratada de forma mais ampla, sendo vinculada ao perfil do curso e do egresso, bem como à oferta de disciplinas obrigatórias, como Prática Educativa: Diversidade Humana e Educação Inclusiva e Libras. Ademais, o documento evidencia perspectivas alinhadas ao modelo social de deficiência.

Nos PPC vinculados ao curso de Física, salienta-se que, no IFTM, a inclusão escolar é tratada na disciplina de Libras e em programas especiais de apoio extraclasse, em âmbito pedagógico, psicopedagógico, psicológico e social, por meio do serviço social, indicando um viés integrativo pautado em pressupostos associados a abordagens clínicas e assistencialistas. Já no PPC do IFAM, a inclusão escolar é abordada de forma transversal, sendo contemplada em disciplinas com viés inclusivo, nos núcleos de apoio, em projetos institucionais, no perfil do egresso e em outras perspectivas que indicam alinhamento ao modelo social de deficiência. No documento da UFSJ, por sua vez, a inclusão escolar é contemplada por meio da matriz curricular e do perfil do egresso, bem como nas concepções de deficiência que indicam a

coexistência de referenciais das abordagens social e pós-social, articuladas ao reconhecimento da pluralidade da condição humana e ao foco na acessibilidade, contando ainda com o apoio de núcleos institucionais e de projetos sistematizados voltados à temática da inclusão.

Referente aos PPC do curso de Química, enfatiza-se que, na UNITAU, a inclusão escolar é abordada apenas no componente curricular de Libras, não sendo tratada explicitamente ao longo do documento. Já no IFSULDEMINAS, a inclusão escolar é abordada de forma transversal no documento, incluindo menções ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e à atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, responsável pelo desenvolvimento de programas sistematizados voltados ao atendimento de demandas relacionadas à inclusão. A temática também é contemplada nas disciplinas previstas na matriz curricular. Ademais, o PPC enfatiza a acessibilidade e evidencia a predominância de uma concepção de deficiência alinhada ao modelo pós-social. Por fim, na UNILA, as perspectivas relacionadas à Educação Especial não são priorizadas no documento, tampouco há abordagens transversais referentes à inclusão escolar no PPC, sendo a temática mencionada de forma pontual nas disciplinas Educação Inclusiva, Libras I e Libras II.

Diante do que foi apresentado nos PPC, considera-se que esse documento institucional fundamenta e orienta as diretrizes formativas dos cursos. Por essa razão, nele são explicitadas abordagens relacionadas à inclusão escolar, articuladas à concepção formativa proposta institucionalmente. A partir da análise realizada nesta pesquisa, constatou-se que a inclusão escolar aparece nesses documentos orientadores; contudo, nem sempre se encontra estruturada de forma explícita ou acompanhada de programas e ações institucionais que operacionalizam as práticas inclusivas no âmbito da formação.

Com esta pesquisa, observou-se que, embora a temática da inclusão escolar esteja presente nos documentos formativos, sua abordagem ainda se apresenta, em muitos casos, de forma pontual ou pouco sistematizada, evidenciando a necessidade de maior articulação entre as diretrizes institucionais, as propostas curriculares e a organização formativa prevista nos cursos de licenciatura.

Cabe ressaltar a importância de que, desde os PPC, sejam estabelecidos diálogos formativos capazes de ampliar as possibilidades de inclusão escolar no

contexto acadêmico, especialmente no ensino superior. Reitera-se que a formação inicial de professores transcende a simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um processo que envolve o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da docência. Nesse percurso, contribui-se para a construção da identidade profissional dos futuros professores e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em princípios de equidade e respeito à diversidade.

Ainda, tratar das abordagens de inclusão escolar no ensino superior implica reconhecer essa temática como prioridade, desde os documentos institucionais até as práticas pedagógicas efetivadas. A inclusão deve transcender a presença de disciplinas isoladas na matriz curricular, configurando-se como uma política institucional estruturante, que dê visibilidade ao PAEE e considere a relevância das estruturas relacionadas aos núcleos de apoio. Isso, por sua vez, demanda, em alguns casos, realinhamentos nos objetivos dos cursos, no perfil do egresso, no aporte legal e nas metodologias explicitadas nos PPC, favorecendo uma perspectiva transversal e integrada da inclusão.

A articulação entre teoria e prática, indispensável na formação inicial, precisa possibilitar aos futuros docentes reflexões consistentes sobre diversidade e inclusão, conferindo a essas temáticas a mesma centralidade atribuída aos conhecimentos específicos da área, especialmente enquanto eixo estruturante do currículo formal e do currículo real (vivido, em ação). Desse modo, acredita-se que, quando essa prioridade se consolida nas políticas e nas práticas institucionais, ampliam-se as possibilidades de construção de processos de ensino e aprendizagem que respeitem a diversidade, as singularidades dos estudantes e promovam, de maneira efetiva, práticas pedagógicas inclusivas.

Reafirma-se que a formação docente constitui um processo contínuo e permanente, que se inicia na graduação e se estende ao longo de toda a trajetória profissional. Ademais, considerando a complexidade e a dinamicidade do sistema educacional, torna-se fundamental o desenvolvimento de competências profissionais pautadas na empatia, na sensibilidade e no compromisso ético diante dos desafios inerentes à docência. Nesse contexto, fortalecer processos formativos comprometidos com os princípios da educação inclusiva — tanto nas concepções expressas no currículo formal quanto nas práticas vivenciadas no currículo real — revela-se

essencial para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos espaços educacionais.

As contribuições desta pesquisa para o campo da formação de professores evidenciam como os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências da Natureza incorporam a temática da inclusão escolar, ampliando a compreensão acerca das concepções de deficiência e das perspectivas formativas presentes no currículo desses cursos. Nesse contexto, o estudo possibilita identificar avanços institucionais, mas também lacunas que ainda demandam maior aprofundamento.

A pesquisa documental, centrada nos Projetos Pedagógicos de Curso, embora tenha possibilitado uma abordagem qualitativa e descritiva abrangente, apresenta algumas limitações, uma vez que esses documentos não permitem, por si só, inferir como as propostas inclusivas se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas, no currículo real ou nas experiências formativas desenvolvidas no contexto acadêmico. Ainda assim, enfatiza-se que os PPC conferem rigor ao contexto investigativo, tendo em vista que expressam as diretrizes formativas institucionais. Dessa forma, os resultados apresentados e discutidos nesta investigação foram construídos a partir dos pressupostos, concepções e diretrizes formalizadas nesses documentos institucionais.

A partir dos resultados obtidos, emergem novas possibilidades de investigação no campo da formação docente, do currículo e da inclusão escolar. Entre elas, reforça-se a necessidade de aprofundar análises sobre as articulações entre os PPC das licenciaturas em Ciências da Natureza e as práticas pedagógicas formativas, considerando suas implicações para a inclusão escolar na formação inicial de professores.

Por fim, acredita-se que o desenvolvimento da educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da centralidade dos processos formativos presentes nos cursos de licenciatura, sendo os Projetos Pedagógicos de Curso elementos estratégicos na orientação das concepções, princípios e práticas que estruturam a preparação docente. Assim, é relevante realçar que a inclusão escolar deve ser concebida não apenas como um tema curricular, mas ser compreendida como um princípio formativo transversal, orientador de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia do direito à educação para todos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. **Pensar a Deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BOFF, A. P.; REGIANI, A. M. *Saberes e práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Ciências da Natureza*. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 150–170, 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i2.5430. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5430>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: . Acesso em: 05 maio de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 01 de março de 2026

BRASIL. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)**. Enade. [Brasília], publicado em 21 out. 2020; atualizado em 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 30 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.3494, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 15 de dezembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir: acessibilidade na educação superior.** Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 05 de janeiro de 2026.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: DF, 2008.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB).** Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Brasília: UNICEUB 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/16002/1/Licenciatura%20Ci%C3%AAncias%20Biol%C3%B3gicas.pdf> . Acesso em: 01 de julho de 2025.

DANTAS, L. G. **Prólogo: “A educabilidade dos seres humanos por meio do estágio docente”.** In: CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. de (org.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado.* Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 7-10.

DINIZ, D. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista.** *Série Anis*, Brasília, n. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO\\_ModeloSocialDeficiencia.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf). Acesso em: 5 mar. 2026.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Braziliense, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores: provocações.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 8 out. 2025.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução e Sandra Trabucco. Valenzuela – São Paulo: Cortez, 2022.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS**. Projeto Pedagógico do Curso de Física – Licenciatura. MANAUS: IFAM, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YWNBT6Q1A1uLDWS08n0ZjrVr7s08XzHN/view> . Acesso em: 01 de julho de 2025.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS (IFSULDEMINAS)**. Projeto Pedagógico do Curso de Química – Licenciatura. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2017. Disponível em: [https://portal.poa.ifsuldeminas.edu.br/images/2018/Setembro/20/Resolu%C3%A7%C3%A3o.048.2017 Disp%C3%B5e sobre a aprova%C3%A7%C3%A3o ad referend dum da alteracao de PPCLicenciatura Qu%C3%ADmica-compressed.pdf](https://portal.poa.ifsuldeminas.edu.br/images/2018/Setembro/20/Resolu%C3%A7%C3%A3o.048.2017%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20ad%20referendum%20da%20altera%C3%A7%C3%A3o%20de%20PPCLicenciatura%20Qu%C3%ADmica-compressed.pdf) . Acesso em: 01 de julho de 2025.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO CAMPUS CONFRESA**. Projeto Pedagógico do Curso de Física – Licenciatura. Confresa: IFTM, 2019. Disponível em: [https://cfs.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/41/a6/41a60eba-65f9-45c9-aa03-e05190ac4e66/ppc - licenciatura em fisica - 2015 alterado em 2019 final2.pdf](https://cfs.ifmt.edu.br/media/filer_public/41/a6/41a60eba-65f9-45c9-aa03-e05190ac4e66/ppc - licenciatura em fisica - 2015 alterado em 2019 final2.pdf) . Acesso em: 01 de julho de 2025.

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Y, U, F. **As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores**. AROEIRA, K. P; PIMENTA, S. G. (Orgs). Didática e estágio. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-102.

LEITE, L. B. M. **Ensino de ciências: avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**. 2023. 199 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/48959>. Acesso em: 1 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.(org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia Universitária. 1986.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro. EPU, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

MENDES, E. G. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83. Disponível em: <[https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook\\_Educacao\\_especial-inclusiva-1.pdf](https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf)>. Acesso em 06/11/2024.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 39–52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 10 de outubro de 2025.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T.(orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-32.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 125–143, nov. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25006> . Acesso em: 25 jul. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. F. **A temática da educação inclusiva em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em ciências biológicas** [Dissertação (mestrado)]. Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/3281>. Acesso em: 03 de outubro de 2025.

PANTALEÃO, E.; HORA, J. R. e GASPAS, S. **Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior**. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 85-105. Disponível em: <[https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook\\_Educacao\\_especial-inclusiva-1.pdf](https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf)>. Acesso em 06/11/2024.

PAOLI, J.; MACHADO, P.F.L.. **Inclusão em aulas de ciências: possibilidades da educação científica como fator de constituição humana em uma perspectiva histórico-cultural**. *ACTIO: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2022. DOI: 10.3895/actio.v7n3.15392. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15392>. Acesso em: 28 fev. 2026.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. **Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas**. *Polyphonia*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 359–374, jul./dez. 2014.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I.A. **Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo**. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, Special issue, p. 127–134, 2018. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/05f538e2-6de3-4ea0-94b7-fa235aeb4259/content> Acesso em: 25 jul. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. F.; OLIOSI, E. C. **A importância do ensino de ciências da natureza integrado à história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem contextual**. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 39, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar.-abr. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319). Acesso em: 07 de dezembro de 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; SILVA, S. G.; YAMAMOTO, O. H. (2013). **Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 113-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012>. Acesso em 03 de outubro de 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, R de C. M.; MÓL, G. de S.; CAIXETA, J. E. Argumentação dos professores: competências docentes e educação inclusiva. In: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F. de; MÓL, G. de S. (Orgs). *Práticas inclusivas: saberes e experiências*, v. 1. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020, p. 101-111.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, O. P. B. **A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. Ciência & Educação (Bauru)**, 851 – 854. Dezembro de 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040001> . Acesso em 15 de junho de 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES)**. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Montes Claros: UNIMONTES, 2020. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2021/03/resolucao\\_cepex091.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2021/03/resolucao_cepex091.pdf) . Acesso em: 01 de julho de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – (UNILA)**. Projeto Pedagógico do Curso de Química – Licenciatura. Foz do Iguaçu: UNILA 2014. [https://portal.unila.edu.br/graduacao/quimica/copy\\_of\\_PPCQuimicaLicenciaturaAnexoOptativas\\_Atualizado2021.pdf](https://portal.unila.edu.br/graduacao/quimica/copy_of_PPCQuimicaLicenciaturaAnexoOptativas_Atualizado2021.pdf) . Disponível em: Acesso em: 01 de julho de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – (UFSJ)**. Projeto Pedagógico do Curso de Física – Licenciatura. São João del-Rei: UFSJ 2018. [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofis/Projeto%20Pedagogico/PPC%202019/PPC\\_Fisica\\_Licenciatura\\_2019.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/cofis/Projeto%20Pedagogico/PPC%202019/PPC_Fisica_Licenciatura_2019.pdf) . Disponível em: Acesso em: 01 de julho de 2025.

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – (UNITAU)**. Projeto Pedagógico do Curso de Química – Licenciatura. Taubaté: U [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_153/Projeto\\_Pedagogico\\_UNITAU\\_Quimica\\_2016\\_1458737970.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_153/Projeto_Pedagogico_UNITAU_Quimica_2016_1458737970.pdf) Disponível em: Acesso em: 01 de julho de 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ (UNIVAS)**. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018. Disponível em: <https://www.univas.edu.br/docs/2021/graduacao/projetoPedagogico/2.pdf> . Acesso em: 01 de julho de 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Educação Superior:** políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba/PR: CRV, 2015.

YIN. R. K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

## Anexo 01 – Questão Prova ENADE

Uma sala de aula no contexto de educação inclusiva apresenta alunos ouvintes, aluno(s) surdo(s), intérprete da Língua de Sinais (Libras) e professor. Os alunos ouvintes dominam a linguagem oral e escrita, os alunos surdos dominam a Língua de Sinais, o intérprete domina a linguagem oral e escrita e a Língua de Sinais, o professor domina a linguagem oral e escrita e a linguagem científica escolar. Este é um exemplo clássico, porém muitas outras especificidades podem estar presentes no mesmo ambiente. Esta realidade configura a heterogeneidade de linguagens, evidentes no processo de ensino e aprendizagem, que precisam dialogar entre si.

Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/>. Acesso em: 28 maio 2020 (adaptado).

Suponha que um professor do ensino médio tem o desafio de ensinar os conceitos de ácido e base para uma turma que tem dois alunos surdos. Uma estratégia utilizada pelo professor é a realização do experimento envolvendo o extrato de repolho roxo como indicador ácido-base. Sobre essa situação, avalie as afirmações a seguir.

- I. Cores diferentes para substâncias ácidas e básicas proporcionadas pela adição do extrato de repolho roxo podem proporcionar uma maior facilidade de compreensão para alunos surdos.
- II. Na estratégia definida pelo professor a presença do intérprete é desnecessária, já que as mudanças de cores, por si só, são autoexplicativas.
- III. Uma estratégia didática mais coerente e produtiva seria o trabalho do professor com os alunos ouvintes e o trabalho do intérprete com os dois alunos surdos.
- IV. Professor e intérprete devem dialogar a fim de buscar êxito no processo de ensino e aprendizagem neste contexto.

É correto o que se afirma apenas em

- A) I e II.
- B) I e IV.
- C) II e III.
- D) I, III e IV.
- E) II, III e IV.

Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05 de abril de 2025.

## Anexo 02 – Questão Prova ENADE

O Decreto n. 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) considera a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. Em consonância com o decreto, nas escolas públicas em que há crianças surdas ou com deficiência auditiva matriculadas, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas capazes de garantir o seu direito à educação.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 20 abr. 2020 (adaptado).

Considerando as ações necessárias para a escola garantir o direito à educação das crianças surdas, avalie as afirmações a seguir.

I. É necessário criar situações em sala de aula que promovam o convívio social entre as crianças, que estimule o respeito às diferenças, promovendo o reconhecimento das suas potencialidades e o desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

II. A Libras deve ser assegurada como a primeira língua da criança surda, considerando-se a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda.

III. É fundamental disponibilizar intérpretes de Libras para as crianças surdas, e caso não seja possível, é preciso solicitar aos familiares que procurem outra escola mais preparada.

IV. A escola deve fomentar parcerias com os pais com o objetivo de acolhê-los e ajudá-los a constituir uma imagem positiva de seu filho surdo, auxiliando-o na compreensão da sua realidade.

V. Os professores precisam desenvolver, em relação aos alunos surdos, processos de avaliação mais subjetivos com foco nas dificuldades de aprendizagem desses alunos.

É correto apenas o que se afirma em

- A) I e V
- B) II e III
- C) I, II e IV
- D) I, III, IV e V
- E) II, III, IV e V

Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05 de abril de 2025