



## A PERSPECTIVA DOS CONCLUDENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFCE CAMPUS IGUATU EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jeferson Yves Nunes Holanda Alexandre <sup>1</sup>  
José Fanuel Moreira de Lima <sup>2</sup>

### RESUMO

Atualmente há um grande debate acerca da formação de professores no Brasil e no mundo. Desta forma o presente estudo tem como objetivo analisar as perspectivas dos concludentes do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará campus Iguatu em relação aos desafios da educação inclusiva. Participaram desta pesquisa, seis discentes do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Iguatu, sendo quatro do sexo feminino, e três do sexo masculino, com faixa etária entre 23 a 47 anos. Através dessa pesquisa pode-se perceber que a universidade proporciona condições para os alunos desenvolverem seus conhecimentos teóricos a respeito da educação inclusiva, e como atuar de forma correta em sala de aula enquanto professores. Entretanto, apesar da universidade disponibilizar em sua grade curricular disciplinas que possibilitam o conhecimento básico sobre educação inclusiva, os graduandos não se sentem preparados para atuar de forma efetiva com alunos que possuem necessidades especiais, seja por as poucas horas de experiência que o estágio proporciona, seja por as poucas horas de disciplina voltada a esses conhecimentos que são disponibilizadas durante a graduação. Com isso surge a necessidade de uma melhora no currículo de modo que ao fim da graduação os discentes possam sentir maior confiança. Vale ressaltar a necessidade da ampliação da amostragem de modo que possa ser comparado a percepção de diferentes concludentes.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Formação de Professores de Química, Educação Inclusiva, Carreira docente, Currículo.

### INTRODUÇÃO

Atualmente há um grande debate acerca da formação de professores no Brasil e no mundo. Essa discussão vem ocorrendo devida a importância dessa profissão para o desenvolvimento do país. Deste modo, autores como Bertotti e Rietow (2013) afirmam que a carreira de professor ainda não atingiu os parâmetros que sejam à altura de sua responsabilidade pública.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Ceará - IFCE, [jeferso.yves@gmail.com](mailto:jeferso.yves@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor orientador: Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri-URCA, [fanuelmoreira@gmail.com](mailto:fanuelmoreira@gmail.com).



Aliado a isso muitos professores recém formados sentem dificuldades ao iniciar o magistério. Essas adversidades podem está ligada ao processo formativo de maneira que o currículo empregado nos cursos superiores pode influenciar diretamente nessa formação. Uma das dificuldades dos recém formados é de trabalhar com portadores de necessidades especiais (FLORES, 2015).

A educação de portadores de necessidades especiais no Brasil remete ao século XIX com a implementação *Instituto dos meninos cegos*, entretanto, como o próprio nome sugere essa escola era voltada a cegos de modo que além de excluir o restante das deficiências, trabalhava com os deficientes visuais de maneira segregada (FRANCO,2007). De lá para cá houve diversas modificações de maneira que atualmente os portadores de necessidades especiais são incluídos dentro do ambiente escolar (BRASIL,1994).

Com isso entendendo a importância da educação inclusiva, e da formação de professores capacitados para trabalhar com portadores de deficiência, a pesquisa procura compreender: Como esses concludentes avaliam a grade curricular de seu curso em relação ao a educação inclusiva; Se as disciplinas ofertadas lhes preparam para trabalhar com portadores de necessidades especiais; E se os licenciandos se sentem preparados para trabalhar com portadores de necessidades especiais. Desta forma o presente estudo tem como objetivo analisar as perspectivas dos concludentes do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará campus Iguatu em relação aos desafios da educação inclusiva.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em questão se configura como qualitativa, uma vez que busca evidenciar as problemáticas inerentes a carreira docente. Segundo Vieira e Zouain (2005) este tipo de trabalho visa na verdade atribui importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, analisando seus discursos e por vez o que eles querem dizer (VIEIRA; ZOUAIN,2005). A investigação realizada pode ser entendida logo como um estudo de campo que para Gil (2008) reflete como estudos de grupos unitários, analisando as suas falas por meio de técnicas de observações e interrogações (GIL,2008).

Preliminarmente foi realizado um estudo documental objetivando-se conhecer o histórico de implementação da formação de professores e da educação inclusiva no Brasil até o século XX. Padua (2003) descreve o estudo bibliográfico como uma investigação de explicações de problemas por meio de referências teóricas de pesquisadores da área



(PADUA,2003). Desta forma, para o estudo bibliográfico utilizou-se como base as plataformas do Google acadêmico e Scielo além de sites que abordassem a temática.

A amostra estudada é definida por Gil (2008) como amostra por acessibilidade. Desse modo, participaram desta pesquisa, sete discentes do oitavo semestre do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu, sendo quatro do sexo feminino, e três do sexo masculino, com faixa etária entre 23 a 47 anos.

A análise das respostas dos participantes é descrita por Miles (1994) na qual consiste em três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação (MILES,1994). A primeira etapa baseia-se na minimização e posteriormente simplificação dos dados do estudo, através da seleção, focalização e transformação dos dados em sumários organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Na etapa de apresentação realiza-se uma organização dos dados de modo que facilite a análise sistêmica das semelhanças e diferenças encontradas nas respostas dos participantes (MILES, 1994). Por fim, a etapa de conclusão/verificação consiste em uma análise para verificar o significado dos dados (GIL,2008).

## REFERENCIAL TEÓRICO

### HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL ATÉ O SÉCULO XX

A primeira tentativa de implementação de escola voltada a portadores de deficiência no Brasil remete ao século XIX. No ano de 1854 foi criado o *Instituto dos Meninos Cegos*, atualmente conhecido como *Instituto Benjamin Constant*. Por volta de 1857 foi criado o *Instituto dos Surdos-Mudos* hoje denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (FRANCO,2007).

Embora houvesse algumas tentativas por parte do Imperador D. Pedro II de implantar escolas especiais, em suma, essas escolas apresentavam características excludentes, não só pela criação de uma escola especial na qual o portador fica recluso sem contato com os outros estudantes, mas também por atender somente portadores de cegueira e surdez excluindo assim, portadores de outras deficiências (BRUNO,1997).

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é que o *Instituto dos Meninos Cegos* atendia uma pequena parcela dos cegos da época, conforme afirma Franco (2007):” O *Instituto dos Meninos Cegos* atendia, em 1872, a 35 alunos, sendo que destes, 20 pagavam



pelos seus estudos” (FRANCO,2007). Segundo Mazzotta (1996) havia em média no Brasil cerca de 15.848 pessoas com deficiência visual, sem contar portadores de deficiências físicas e intelectual (MAZZOTTA,1996).

Já no século XX houve diversos avanços na luta pela educação Inclusiva. O primeiro grande avanço foi a criação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* no ano 1961 que tratava a educação de pessoas portadoras de deficiência como casos excepcionais, conforme pode ser averiguado em seu artigo 88: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.(BRASIL,1996)”

Além disso foi assegurado o direito a educação aos portadores de deficiência através da Constituição Federal de 1988. Consta no artigo 208 que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

No ano de 1994, foi realizada a *Conferencia Mundial das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Esta conferência foi realizada pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura- UNESCO* e teve como objetivo discutir princípios, práticas, e políticas voltadas a educação Inclusiva. Através dessa reunião foi elaborada um documento denominado declaração de Salamanca, em resumo, essa declaração enfatiza a importância da inclusão com um todo, o documento salienta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1994, p. 17 e 18).

A declaração de Salamanca evidenciou a problemática da educação exclusiva de modo que o Brasil no ano de 1994 firmou um compromisso com a educação Inclusiva. Através da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, o artigo 88 da LDBEN de 1961 foi revogado. A LDB de 1996 procura integrar o portador de necessidades especiais em sala de aula, conforme conta em seu artigo 58:



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 portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

## **HISTORICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ATÉ O SÉCULO XX**

Assim como no processo de implementação da educação inclusiva no Brasil, a formação de professores remete ao século XIX. No ano de 1827 através do até então imperador D. Pedro I foi elaborada a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Esta lei era voltada a formação de docentes voltados ao ensino das “primeiras letras” (GATI, 2010). Já no ano de 1834, o ensino passou a ser responsabilidade das províncias de modo que foi adotado um modelo europeu de formação de professores com a criação das escolas normais (BORGES, et. al., 2011).

No fim do século XIX as escolas normais haviam se consolidado na formação de professores da época. Com isso os profissionais formados seriam responsáveis pelo ensino primário. Pode-se perceber que não havia na época nenhum projeto voltado a capacitação de professores no Brasil, deste modo havia a formação precária de profissionais o que agravava o problema educacional do país (BORGES, et. al., 2011).

A formação de professores só deixou de ser realizada nas escolas normais no ano de 1939. Na oportunidade as universidades tiveram como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, eram ofertados os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Com isso os cursos de licenciatura formavam professores para diversas áreas do ensino secundário, ao passo que o curso de pedagogia formava professores para das escolas normais (GOMES, et. al., 2019).

Já no ano de 1946 houve uma nova reformulação do ensino normal, de modo que houve a divisão entre os ciclos: ginásial que durava 4 anos e tinha o currículo centrado nas disciplinas de cultura geral; e o colegial com duração de 3 anos que era voltada a formação de professores do ensino primário (GOMES, et. al., 2019).

No período do regime militar foi realizada a substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério. Desta forma a Lei nº5.692/71 realizou alteração no



ensino primário e secundário. A nova estrutura extingui as escolas normais instituindo a habilitação de segundo grau para o empenho do magistério de primeiro grau (GOMES, et. al., 2019). Além disso, gomes e colaboradores (2019) enfatizam que:

O Parecer nº 349/72 (Brasil, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a habilitação do magistério em duas modalidades básicas: uma, com a duração de três anos (2.200 horas), habilitaria a lecionar até à 4ª série; outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitaria ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Desse modo, o currículo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a fornecer a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação especial (GOMES, et. al., 2019).

Ao fim do regime militar ocorreu uma grande mobilização por parte dos profissionais da educação que ansejavam pela resolução da problemática relativa a formação docente. No ano de 1996 houve o início da resolução desse problema, de modo que a nova LDB estabeleceu finalidades e fundamentos da formação de profissionais da educação. A LDB 9.934/96 ainda enfatiza que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior. (BRASIL,1996)”

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O questionário empregado tem como objetivo analisar a visão dos concludentes do curso de licenciatura em Química do IFCE *campus* Iguatu em relação aos desafios da profissão docente no que se refere a educação inclusiva. Para isso, o instrumento está dividido em quatro questionamentos, inicialmente, buscou-se averiguar como os discentes avaliam a grade curricular do seu curso relativo à educação inclusiva. De maneira geral os estudantes avaliaram a grade curricular como boa em relação aos conteúdos trabalhados. A fala do estudante D enquadra as repostas de todos, conforme pode-se averiguar abaixo:

De toda a grade curricular as disciplinas voltadas para inclusão são as disciplinas de Libras e de educação inclusiva. Então avalio como boa (ESTUDANTE D).

Em contrapartida, outros estudantes acham que a grade curricular não prepara de forma eficiente para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais dentro das escolas, visto que a carga horária ofertada na universidade é muito pouca para de fato prepara-los para atuação no mercado de trabalho.

Os dados obtidos vão de encontro aos achados por Oliveira et al (2011), Que em seu estudo sobre a formação de professores de Ciências para atuar na educação inclusiva, mostrou que se por um lado os acadêmicos se sentem mais preparados e confiantes para atuar com estudantes que possuem necessidades especiais após passarem por disciplinas voltadas a



educação inclusiva, por outro lado os acadêmicos ainda acham pequena a carga horária direcionada a essa atuação.

A segunda pergunta indagou aos participantes se a disciplina de Educação Inclusiva que é ofertada pelo curso os prepara para trabalhar com portadores de necessidades especiais. Em suma os estudantes afirmaram que não, conforme pode-se verificar no discurso do estudante A que abrange as respostas dos demais:

Na pouca percepção que tenho com a disciplina, posso afirmar que não, pois a mesma traz informações sobre algumas deficiências, porém não prepara o discente a trabalhar de forma específica o ensino e aprendizagem voltado pra a necessidade do aluno especial (ESTUDANTE A).

Como cita Macedo (2010), a preparação para atuar de forma consciente e efetiva de forma a incluir todos os estudantes é algo a ser levado a sério, pois o ambiente escolar ou acadêmico é de certa forma um ensaio para o convívio fora dos muros da universidade ou escola, seja no convívio social, no ambiente de trabalho, etc. Se o indivíduo não consegue se encontrar dentro de uma sala de aula com seus colegas, e acaba sentindo-se inferior a eles ou excluído, esse sentimento será usado como reflexo para qualquer outro ambiente ou situação, e cabe aos professores evitar que isso aconteça.

O terceiro questionamento procurou saber se os estudantes estiveram contato com portadores de necessidades especiais durante a graduação através de estágios, monitorias ou PIBID. Somente um dos participantes respondeu que não, de modo que a resposta do estudante B se assimila aos demais:

Sim, o estudante era deficiente visual, porém ele sabia ler e escrever, devido a sua deficiência eu tive q ditar pra ele as atividades e quando a aula foi de modelos atômicos eu criei os modelos e entreguei pra ele sentir com o tato e falei sobre cada um. Foi gratificante (ESTUDANTE B).

Esse contato é primordial para a formação acadêmica, Krug (2017) ressalta que é através desse contato que os licenciandos vão ter noção acerca dos desafios a serem enfrentados enquanto professores.

Por fim, a última indagação questionou aos discentes se eles se viam preparados para trabalhar com portadores de necessidades especiais. De modo geral os participantes acham que não estão preparados. Dentre as repostas destaca-se a do estudante E.

Não; A abordagem, metodologia e avaliação diferenciada perante os demais alunos gera uma certa angústia (ESTUDANTE B).

A fala do entrevistado vai de encontro com as ideias de Flores e Krug (2015), pois como cita em sua pesquisa, a formação acadêmica deve proporcionar aos graduandos recursos teóricos e práticos suficientes para desenvolver seu trabalho como professor de forma a incluir



todos os seus alunos. Deste modo o currículo das universidades deve garantir ao licenciando um aparato metodológico não só para que o docente tenha capacidade de transpor seus conhecimentos, a mas como também de realizar avaliações adequadas aos alunos sem gerar constrangimento a ninguém.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa pode-se perceber que a universidade proporciona condições para os alunos desenvolverem seus conhecimentos teóricos a respeito da educação inclusiva, e como atuar de forma correta em sala de aula enquanto professores.

Entretanto, apesar da universidade disponibilizar em sua grade curricular disciplinas que possibilitam o conhecimento básico sobre educação inclusiva, os graduandos não se sentem preparados para atuar de forma efetiva com alunos que possuem necessidades especiais, seja por as poucas horas de experiência que o estágio proporciona, seja por as poucas horas de disciplina voltada a esses conhecimentos que são disponibilizadas durante a graduação (na visão dos entrevistados).

Com isso surge a necessidade de uma melhora no currículo de modo que ao fim da graduação os discentes possam sentir maior confiança. Vale ressaltar a necessidade da ampliação da amostragem de modo que possa ser comparado a percepção de diferentes concludentes.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Instituto Federal de Educação, Ciências, e Tecnologia do Ceará- IFCE *campus* Iguatu, pela disponibilidade e por ter cedido o espaço para aplicação do questionário.

## REFERÊNCIAS

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HistedBR online, Campinas, n° 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.





BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 21. set. 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; OKA, Cecília Maria. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. Laramara, 1997.

FEDERAL, Senado. Constituição federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm), 1988. Acesso em: 21. set. 2020.

FLORES, Patric Paludett; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de Educação Física: o estágio curricular supervisionado em contexto escolar inclusivo. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 6, n. 11, p. 190-215, 2015.

FRANCO, João Roberto; DIAS, TR da S. A educação de pessoas cegas no Brasil. *Avesso do Avesso*, v. 5, n. 5, p. 74-82, 2007.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. *Educação Pública*, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 25. set. 2020

KRUG, Hugo Norberto et al. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.

MACEDO, Natalia Neves et al. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

MILES, Matthew B. et al. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. sage, 1994.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, p. 99-99, 2011.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.