



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PARA ATUAREM NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

KAMILA BATISTA DE SENA

Artigo apresentado, como pré-requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Química, do Instituto de Química, da Universidade de Brasília, no dia 30 de Junho de 2016 orientada pelo Professor Gerson de Sousa Mól.

Brasília

2016

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PARA ATUAREM NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Kamila B. De Sena*

Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.

RESUMO: Esse trabalho visa investigar, com base na legislação e políticas públicas educacionais, as principais problemáticas relatadas por prováveis formandos do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília, em relação à Educação inclusiva, durante formação inicial. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, acerca de disciplinas cursadas, o motivo de cursa-las ou não, o relato sobre o primeiro contato com estudantes deficientes, e opiniões sobre o que poderia ser modificado buscando melhorias nesse processo. Com a análise das respostas dadas, vimos que os futuros educadores não se sentem preparados frente a essa realidade, deixando evidente a carência de formação, como a principal responsável por esse obstáculo à educação inclusiva.

Educação Inclusiva; Formação inicial de Professores; Universidade de Brasília.

ABSTRACT: This work aims to investigate, based on legislation and educational public policies, the main problem reported by prospective graduates of the graduation degree in Chemistry from the University of Brasilia, in relation to inclusive education during initial training. The data were collected by applying a questionnaire about the course taken, the reason to coursed or not, the report/description of the first contact with disabled students, and opinions on what could be modified searching improvements in this process. With the analysis of the answers given, we saw that future teachers do not feel prepared to face this reality, highlighting the lack of training as the main responsible for this barrier the inclusive education.

Inclusive education; Initial Teacher Training; University of Brasilia.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva busca inserir em salas de aulas comuns, todos os alunos, nas suas inúmeras diversidades, buscando trabalhar as necessidades educacionais especiais de todos os indivíduos, dentro de um sistema regular de ensino. Nesse contexto, indivíduos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação desenvolvem suas atividades escolares junto àqueles que não possuem nenhuma exiguidade didático-pedagógico especial. Diante dessa realidade, muitas reformas são necessárias para que se instale uma educação inclusiva de qualidade no Brasil, mudanças que vão desde a estrutura física das instituições de ensino à formação dos profissionais que nela atuarão, garantindo um ambiente educacional favorável e visando assegurar o acesso de todos os indivíduos as oportunidades sociais e educacionais concedidas pela escola, que é direito de todos. Com isso as Universidades ganham um novo papel na capacitação dos educadores, mediadores no processo de ensino aprendizagem, para que eles possam promover a interação, socialização, e auxiliar na construção do conhecimento.

“A educação é política, porque se trata de chances e mudanças de vida. Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado.”

(Susan L. Robertson)

A educação especial, surgiu no Brasil como uma forma de segregação, em que aqueles com deficiência, integravam um ensino paralelo ao ensino regular. Essa reflexão sobre inclusão nasceu de debates da Assembleia Constituinte do ano de 1823, porém a Universalização do ensino abordada nessa época estava longe do conceito de educação inclusiva da atualidade. Em todo território nacional haviam poucos com acesso à educação, unicamente os filhos de senhores de

engenho e aqueles que possuíam algum título de nobre, isso porque a carência de instrução inviabilizava o exercício da “liberdade” da população.

Nos séculos XVII e XVIII eram inúmeras as políticas e práticas sociais discriminatórias, dando embasamento para processos de exclusão. Essa parcela da sociedade era excluída pela população e principalmente pelos familiares de modo extremamente preconceituoso, suprimindo-lhes do convívio social. Eram comuns manicômios que faziam internação de deficientes intelectuais, orfanatos, prisões, que tinham a função de estabelecer um ambiente à parte dos “normais”, para os que possuíam deficiência física, intelectual, vistos como aleijados, mal constituídos, débeis, anormais ou deformados. O auxílio aos indivíduos com deficiência iniciou-se na época do Império. Em 1854 houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, três anos depois, no ano de 1857 houve a inauguração do Instituto dos surdos mudos no estado do Rio de Janeiro, conhecido atualmente como Instituto Nacional da Educação de Surdos.

No século XIX o ato de segregar o deficiente tinha como justificativa a defesa do próprio. A educação era realizada em casa, poupando-lhes do convívio com a sociedade. Já no século XX, movimentos que lutavam por uma sociedade mais igualitária começam a surgir. De acordo com Mazzotta (1999), os registros referentes ao processo de escolarização de indivíduos deficientes, surgem de maneira mais específica na década de 1950. Isso ocorreu com a promoção de movimentos sociais mais direcionados, tais como:

- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB/1957
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958
- Campanha Nacional de Cegos – CNEC/1960
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais–

CADEME/1960

Por volta dos anos de 1960 e 1970 surge no Brasil uma proposta de integração, em que estudantes com deficiência tinham direito de serem escolarizados junto aos demais, na mesma instituição de ensino, mas não obrigatoriamente na mesma sala de aula. Algumas reformas educacionais no sistema Brasileiro durante essa época atingem a educação especial.

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área da educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a lei nº 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação das carreiras especializadas em educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ educação especial). (FERREIRA, 2006, p. 87).

No ano de 1961 é colocado em vigor a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN mais especificadamente a Lei nº 4.024/61, referente à assistência educacional às pessoas com deficiência. Um tratamento diferenciado era oferecido aos alunos deficientes físicos, mentais, os que estavam em atrasado significativo em relação à idade regular para a etapa educacional cursada e os superdotados, definido pela Lei nº 5.692/71 que alterou a LDBEN, o que acaba por reforçar a política de exclusão por não instigar a organização das instituições de ensino a fim acolher a população em suas diversas diferenças e dificuldades educacionais, e sim alocando essa parcela em classes e escolas especiais.

No final da década de 1970 o que fica marcado é um modelo biomédico, sendo de trivial importância que a deficiência fosse diagnosticada para então buscar meios de promover o desenvolvimento. No dia 10 de março de 1978 foi publicado pelo MEC a portaria nº 186/78 que visava “[...] ampliar oportunidades de atendimento especializado de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social. ” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I). Tal medida restringia intervenções pedagógicas, pois o artigo 5º estabelecia que “[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base no diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional. ” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Nessa época ainda havia uma perspectiva integracionista, onde cabia ao estudante se adequar aos princípios da escola, assimilando o conteúdo programático da mesma forma e no mesmo tempo que os estudantes da escola regular, essa medida impossibilitou a universalização e propagou a exclusão escolar. Visando diminuir a discriminação gerada por tal medida o Centro Educacional de Educação Especial- CENESP publica uma modificação que consta no Art. 1º “[...] proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto realização, qualificação para o trabalho e integração social. ” (BRASIL, 1986, art. 1º). Esse documento substitui o termo “excepcionais” pelo educando com necessidades especiais.

Na década de 1990, vista como o período das grandes reformas educacionais, iniciou-se a política de educação para todos. O ponta pé inicial foi dado pela publicação da Declaração de Salamanca no ano de 1994, um documento criado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida na cidade de Salamanca na Espanha, que visava proporcionar diretrizes básicas para a concepção e inovação de políticas e padrões educacionais com vistas ao movimento de inclusão.

...são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, os que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves (ÉDLER, 2005).

No artigo 59, código nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propaga:

que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegura aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 2001 houve uma mudança nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em nível de Educação Básica, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº2/2001, artigo 2º, definindo que:

...os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No panorama da Educação Inclusiva a Política Nacional de Educação, explicita que:

em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional... [...] No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2007, p. 16).

Um dos aspectos de relevância quando se visa modificações no sistema de ensino, com vistas a inclusão é o currículo adotado, que pode ser visto como obstáculo, existindo por parte das instituições uma dificuldade em modifica-lo, fator que é usado como justificativa para a estagnação. O que se espera de um currículo é que ele não proponha a separação de estudantes com relação às deficiências e sim que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em conjunto, onde as diferenças são aproveitadas e a turma é vista como um grupo heterogêneo.

Outro ponto de trivial importância nesse processo são as dificuldades enfrentadas pelos professores sendo elas a carência de recursos, a falta de modificações estruturais nas escolas que amparam as inovações e a falta de formação inicial, tema central desta pesquisa, e continuada dos docentes.

“O professor tem um papel essencial como mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Na escola inclusiva, é ele que recebe o aluno com necessidades especiais na sala de aula. Sua atitude perante a deficiência é determinante para orientar como esse aluno, com as suas diferenças, vai ser visto pelos colegas. O professor também organiza o trabalho pedagógico e pensa estratégias para garantir que todos tenham possibilidade de participar e aprender”.
(REILY, 2001).

Nos anos de 1980 a 1990, eram poucos os estudantes com deficiência nas escolas regulares do Distrito Federal, foi nessa época que houve uma mudança no cenário educacional que transitou do modelo integracionista, em que o aluno devia se adequar à escola, para o inclusivo, em que a escola deve se adequar ao aluno. Havia ainda muitas instituições de ensino especial, voltadas exclusivamente para o atendimento de alunos com deficiência intelectual, sensorial ou física. O objetivo era diminuir cada vez mais o número de escolas especiais com o passar do tempo, aumentando o número de deficientes matriculados nas escolas “comuns”.

O ingresso de estudantes deficientes em escolas inclusivas é garantido pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em Brasília ela ganhou uma força diante da aprovação da lei distrital número 3.218, colocada em vigor em 05 de novembro de 2003, que estabelece perante o artigo 1º o modelo de educação inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esta lei diz:

“entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança” (parágrafo 1º.)

O atendimento aos estudantes com deficiência, no Distrito Federal, teve início em meados dos anos 1970, esses estudantes eram segregados em Centros de Ensino Especial, que objetivavam preparar os alunos para ingressarem em turmas comuns do ensino regular. Porém, esse processo se mostrou ineficiente, gerando evasão escolar e repetência, o que culminou em revisões das políticas públicas de integração, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses indivíduos, fortalecendo a política de inclusão na escola comum.

No Distrito Federal, a Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009, que instituiu a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, determina ao Poder Executivo, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que assegure a todos os alunos com deficiência matrícula nas escolas mais próximas de sua residência e adequue essas escolas para atenderem suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de, entre outras medidas, formação continuada dos profissionais das escolas. (DISTRITO FEDERAL, 2009a).

Atualmente o Distrito Federal tem mais crianças e jovens com necessidades especiais matriculados em escolas inclusivas do que em colégios exclusivamente adaptados. Os números divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em senso educacional realizado em 2010, indicam que a mudança está ocorrendo e que caminhamos na direção certa. Nesse mesmo ano eram mais de 13 mil portadores de necessidades especiais estudando na rede pública de ensino. Desse total 7,8 mil estão inseridos em classes comuns e os outros 5.229 fazem parte de turmas especiais (em escolas inclusivas) ou estudam em escolas especiais.

Muito se tem trabalhado para que espaços sejam abertos e a exclusão seja reduzida, uma das iniciativas do governo é diminuir cada vez mais o número de escolas e classes especiais, fazendo com que esses alunos passem a frequentar escolas regulares públicas e privadas.

Os professores, dentro do contexto de inclusão, desempenham papel de fundamental importância, visto que é ele o principal responsável por minimizar as adversidades que surgem no processo de construção do saber, promovendo a troca de experiências e saberes entre os alunos, afim de se instalar uma educação inclusiva de qualidade. Para isso faz-se necessário que o professor passe por uma boa formação, sendo que esse critério isoladamente não modificará o sistema educacional, sendo dependente de outros fatores, como tecnologias assistivas, apoio de profissionais de diversas áreas, um currículo de qualidade e um espaço físico adequado.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece formação e qualificação de professores para a educação especial como medidas a serem adotadas pela Administração Pública Federal a fim de assegurar os direitos das pessoas com deficiência. (BRASIL, 1999).

Em setembro do ano de 2001, a resolução nº2, editada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Especial, orientou os sistemas de ensino a prover as turmas comuns da educação básica com docentes capacitados para o atendimento às pessoas com deficiência, oferecendo formação continuada, inclusive em cursos de especialização, aos professores que já atuam na rede de ensino. (BRASIL, 2001).

A resolução Nº1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em curso de licenciatura de nível superior.

Sob a coordenação nacional da Secretaria de Educação Especial- SEESP, extinta no ano de 2011, o MEC cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no ano de 2003. O foco desse programa era promover a formação de gestores e educadores para assegurar aos estudantes com deficiência o ingresso e a continuidade nas escolas regulares de ensino. Uma das medidas desse programa foi oferecer, em Brasília, um seminário nacional de formação para os dirigentes de educação especial de todos os estados da Federação.

Apenas três instituições no Distrito federal oferecem o curso de Licenciatura em Química: a Universidade de Brasília, Universidade Católica de Brasília e o Instituto Federal de Brasília. As atividades da Unidade Acadêmica de Química da Universidade de Brasília tiveram início no ano de 1962, com função de ministrar aulas direcionadas aos cursos básicos do ramo de Ciências, não havendo até então oferta de um curso específico de Licenciatura em Química, que só ocorre no primeiro semestre de 1993 no período noturno, adotando uma filosofia inovadora na formação de profissionais para atuarem na educação básica, ensino fundamental e médio. A divisão de Ensino de Química inicia suas atividades no ano de 2004, com uma proposta de trabalhar os conhecimentos específicos da Química, aspectos de natureza psicológica, sociológica, filosófica e pedagógica, a fim de formar um profissional que propiciará aos seus alunos pontos de vista mais críticos e expansivos, dando relevância ao conhecimento científico e sua influência na sociedade. Atualmente a Unidade Acadêmica oferece oito cursos em funcionamento: em grau de graduação, a Licenciatura, o Bacharelado em Química, a Química Tecnológica e Engenharia Química e de pós-graduação o Mestrado Acadêmico e Doutorado, Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Tecnologias Química e Biológica.

O curso de licenciatura é constituído por diversas disciplinas comuns aos demais cursos de graduação oferecidos pelo Instituto de Química, se diferenciando por incluir no currículo disciplinas de formação teórico-prática e técnico-pedagógico exclusiva do ensino de Química. O estudante obtém grau de licenciado em Química após cursar 184 créditos, distribuídos em matérias obrigatórias e optativas, equivalentes a 2760 horas, tendo no mínimo 3 e no máximo 6 anos para conclusão.

Atualmente, formar um professor, significa prepara-lo para trabalhar na educação inclusiva, pois o acesso à escolar regular é direito de todos e garantido por lei. Portanto faz-se necessário que os cursos de graduação ofereçam suporte a esses futuros profissionais, para que eles não ingressem no mercado de trabalho desprovidos de conhecimento acerca do assunto.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com alunos que compunham a lista de prováveis formandos do curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília, para averiguar, se eles se sentem preparados para trabalhar com alunos deficientes na educação inclusiva. Um questionário on-line, contendo seis perguntas foi elaborado e disponibilizado via e-mail, durante treze dias para que os estudantes participassem da pesquisa. Esse público alvo foi escolhido pois serão esses os profissionais que estarão no mercado de trabalho em um futuro próximo, sendo que alguns já exercem a profissão docente. O conjunto de prováveis formandos é constituído por 14 pessoas, sendo que desse total, 12 participaram da apuração, 85,7% do público alvo.

As perguntas foram elaboradas tendo com foco principal a formação acadêmica no curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília, buscando conhecer as matérias voltadas para a inclusão que foram cursadas, a primeira experiência, e os principais desafios já enfrentados, bem como sugestões de melhorias que poderiam auxiliar na construção profissional desses futuros docentes.

As análises das respostas foram feitas mediante estudo dos currículos que norteiam o curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília, o currículo antigo que versou do segundo semestre de 2000 até o primeiro semestre de 2014, e o novo que tem vigência desde 2014, bem como a legislação que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência. Por último, alguns dados curriculares das outras duas instituições de ensino superior, que ofertam o mesmo curso, foram utilizados para fazer comparações curriculares e conhecem disciplinas inclusivas que são oferecidas por umas e não consta na grade curricular de outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico, faz referência à resposta dos entrevistados quando foram questionados sobre já ter cursado alguma disciplina que tivesse como foco a educação inclusiva.

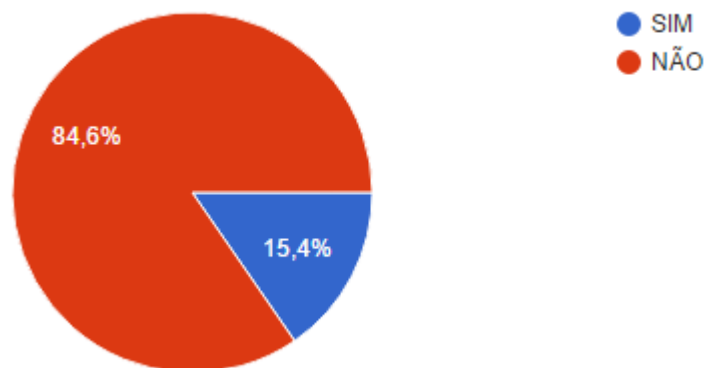


Gráfico 1- Percentual de entrevistados que cursaram ou não disciplinas inclusivas.

Dos 15,4% das pessoas que responderam ao questionário de forma positiva, o equivalente a duas pessoas, já haviam cursado disciplinas com tal enfoque, as duas disciplinas citadas foram Libras e O Educando com Necessidades Educacionais Especiais. Para os 84,6% que responderam não ter cursado nenhuma disciplina inclusiva, as justificativas foram as simbolizadas pelo gráfico 2.

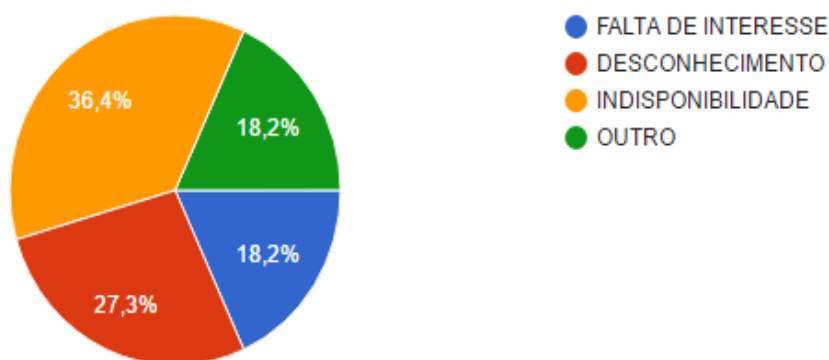


Gráfico 2- Justificativas apresentadas pelos entrevistados.

A terceira pergunta realizada foi: Se você fosse convidado para trabalhar em uma escola com enfoque inclusivo bastante acentuado, se sentiria preparado para tal? O resultado está representado pelo gráfico 3.

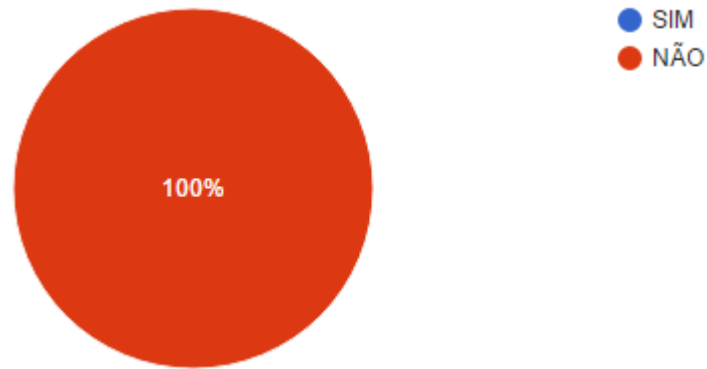


Gráfico 3- *Percentual de entrevistados que se sentem preparados para atuarem na educação inclusiva.*

As justificativas para essa falta de preparo foram explanadas de forma discursiva, e cerca de 95% dos entrevistados atribuíram a não formação acadêmica durante o curso de graduação como fator principal que culmina nesse despreparo. Alguns alegaram vontade de cursar disciplinas com enfoque inclusivo, mas como elas não são ofertadas pelo Instituto de Química, muitas vezes chocavam horário com disciplinas obrigatórias, outro problema recorrente era a falta de vagas. Um dos entrevistados, disse já ter atuado com alunos deficientes, e que muitas vezes o maior desafio era saber lidar com as próprias dúvidas, em relação ao uso de uma linguagem mais acessível e acerca da falta de conhecimento sobre as deficiências.

Dos indivíduos que participaram da pesquisa 61,5% já estiveram no mercado de trabalho como professores, e aproximadamente 4 pessoas ministraram aulas em turmas inclusivas ou de forma particular, e relataram suas experiências. O primeiro entrevistado se deparou com um garoto com alto grau de autismo e disse ter encontrado muita dificuldade para interagir com o adolescente durante aulas particulares. O segundo entrevistado trabalhou com uma turma inclusiva e em uma classe com 42 alunos, havia um cego. Ele definiu a experiência com apenas uma palavra, traumática, pois disse não ter dado nenhum apoio educacional ao estudante e trabalhado o conteúdo como se ele não estivesse ali. Ao fim da aula ele foi conversar com o aluno que relatou ter bom desenvolvimento acadêmico por conta da ajuda dos pais em casa, e disse ainda que grande parte dos professores trabalham da mesma forma. Os outros dois entrevistados que tiveram contato com alunos deficientes, relataram que a vivência ocorreu durante aulas particulares e que não houveram grandes problemas. Um dos alunos tinha uma deficiência motora e o professor deveria ajuda-lo a passar as ideias para o papel. O outro aluno tinha esquizofrenia de grau leve e não apresentava transtornos de comportamento aparentes, o professor ficou sabendo porque a mãe do garoto apresentou um diagnóstico médico.

Quando questionados se o curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília prepara profissionais para atuarem na educação básica inclusiva, 100% dos estudantes responderam que não, e ressaltaram a falta de disciplinas que abordem práticas docentes e teorias a cerca desse assunto. A última indagação foi para que estes estudantes propusessem melhorias visando garantir uma formação mais ampla, com caráter mais social e menos conteudista. Os formandos alegaram sentir falta de discussões sobre o assunto e defenderam a implementação de disciplinas voltadas à educação inclusiva como principal chave para solução dessa problemática, sendo que essas matérias devem ser cursadas obrigatoriamente, em parceria com a faculdade de educação. Alguns defenderam a ideia de realização do estágio obrigatório em docência em escolas que já possuem esse caráter de inclusão bem acentuado, para que esse primeiro contato seja intermediado por um professor com mais experiência, visando uma troca de saberes. A totalidade dos indivíduos que responderam à pesquisa, evidenciaram a falta de discussões em disciplinas, voltadas à educação, de temas sobre inclusão escolar.

As instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas, estão sendo exigidas mediante leis, a fazerem a oferta de educação inclusiva, promovendo a inserção social de alunos deficientes, e promovendo um ambiente favorável a permanência de todos em turmas regulares. Segundo Glat e Plesch (2011) as medidas legais não são suficientes para garantir uma inclusão escolar, pois sua aprovação não efetiva seu cumprimento. Pesquisas vem revelando que o número de matrículas de estudantes com deficiência em instituições regulares vem aumentando, mas que isso não garante que o ensino ofertado seja de qualidade (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381). Isso expressa uma realidade em que os alunos deficientes são inseridos na escola regular, mas não são de fato, incluídos socialmente no meio, uma perspectiva maior de direitos humanos, em que dentro ou fora da escola todos devem ter igualdade de direitos.

As duas disciplinas listadas pelos formandos, Libras e O Educando com Necessidades Educacionais Especiais estão presentes no currículo antigo do curso de licenciatura como disciplinas de caráter optativo, não conferindo ao estudante a obrigatoriedade de cursa-la, e não estando em um semestre específico, podendo ocorrer um choque de horários com disciplinas obrigatórias do período cursado. Caso elas pertencessem a um semestre específico como disciplina obrigatória, elas seriam ofertadas em um horário que viabilizasse o cumprimento do currículo proposto para aquele semestre. No currículo novo essas matérias já são abordadas em módulo obrigatório para alunos que ingressaram na Universidade a partir do 1/2014.

No dia 22 de dezembro de 2005 foi publicado o decreto 5.626, um documento de fundamental importância para o ensino inclusivo. No capítulo II Art. 3º determinando que Libras

deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essa medida se torna obrigatória no mesmo ano em que a lei foi publicada, 2005. Na Universidade de Brasília, o cumprimento da lei se deu nove anos depois, quando entra em vigor o novo currículo, trazendo Libras como disciplina obrigatória a ser cursada no nono período. A Universidade Católica de Brasília, disponibiliza o currículo do curso de Licenciatura em Química em seu site institucional, o documento apresentado, está em vigor desde 2009 sem sofrer modificações. Nesse registro a disciplina de Libras é ofertada em módulo obrigatório desde então. Outra IES no Distrito Federal que tem Química Licenciatura entre os cursos oferecidas a população, é o Instituto Federal de Brasília, no Campus Gama. A primeira turma iniciou as atividades em 2012 e até hoje o currículo não sofreu nenhuma modificação, sendo obrigatório o curso de Libras, a ser cursado no sétimo semestre.

A Universidade Católica de Brasília oferta apenas uma disciplina com enfoque na educação inclusiva, Libras. O Instituto Federal de Brasília oferta uma disciplina chamada educação para a diversidade, trabalhada em regime obrigatório, cursada no quinto período, cuja ementa, encontrada no site, define:

Competências:

- Compreensão dos processos de diferenciação e discriminação socioculturais.
- Elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que levem em conta a diversidade sociocultural.

Habilidades:

- Identificar e analisar as implicações da diversidade sociocultural para o processo educativo;
- Promover estratégias de ensino-aprendizagem que levem em consideração a diversidade sociocultural.

No final do segundo semestre de 2015, o Instituto de Química da UnB, começou a ofertar a disciplina Ensino de Química e inclusão, na qual os alunos estudam teorias sobre o assunto e participam de uma atividade em que simulam a deficiência e fazem um passeio pela universidade, para vivenciar as dificuldades, principalmente em termos de aspectos físicos que deveriam ser acessíveis. A disciplina tem como ementa fornecer uma visão geral da legislação que rege a educação inclusiva escolar, bem como o contexto histórico. Propõe o desenvolvimento de

ferramentas, para alunos com deficiência, com vistas ao ensino de química. As tarefas são realizadas mediante leituras que geram reflexões e discussões colaborativas, saídas de campo, atividades práticas e elaboração de material didático. O uso de inúmeras estratégias de relevância para que os licenciandos tenham contato com características das deficiências e desenvolvam competências teóricas e práticas que contribuam para a trabalho docente inclusivo.

No cenário do Distrito Federal, essas são as disciplinas com vistas a exclusão escolar que são conhecidas e trabalhadas no componente curricular de Química, em cursos de Licenciatura, nas IES que oferecem o curso.

CONCLUSÃO

Por meio das respostas coletadas e das análises realizadas, conclui-se que os estudantes de Licenciatura em Química, prováveis formandos nos moldes do currículo acadêmico vigente entre 2000 e 2014, e em breve os mais atuais professores do mercado, não se sentem preparados para atuar com educação inclusiva, reflexo de uma formação inicial defasada.

A revisão literária serve como base para pensarmos sobre algumas reformas educacionais que envolvem em suma importância a formação dos educadores, buscando levar ao mercado de trabalho pessoas mais informadas e mais focadas nas transformações que a sociedade necessita.

Na Universidade de Brasília, modificações já ocorreram com a implantação de um novo currículo, que formará integralmente, excluindo os parâmetros do currículo antigo, estudantes dentro de aproximadamente dois anos, cumprindo com normativas que implementam a disciplina de Libras como obrigatória para todos os cursos de licenciatura e fazendo a oferta de outras duas disciplinas com foco na Educação Inclusiva.

A educação inclusiva é muito mais do que fornecer vagas em escolas regulares, envolve ampla modificação do sistema educacional, para garantir a permanência desses alunos, promovendo desenvolvimento educacional e de fato uma inclusão, sobretudo social.

Portanto para finalizar mudanças estão ocorrendo de forma bastante lenta visto que a realidade escolar é de inclusão, e os profissionais que querem ingressar no ramo educacional devem ter formação para, a qualquer momento, deparar-se com turmas que possuem alunos com deficiência e saber como encarar esse desafio, cabendo as universidades ofertarem disciplinas que levem conhecimento acerca do tema para os futuros educadores da educação básica. Os estudantes

devem se conscientizar sobre a importância de cursar tais disciplinas e os professores das IES devem abordar mais o tema, estimulando os universitários a se atentarem mais ao tema.

REFERÊNCIAS

1. TORRES, José Antônio González. Educação e diversidade cultural: bases dialéticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
2. Ribeiro, E.B.V; Benite, A. M. C; Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.
3. Cordeiro, R.L; Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2015.
4. Campo, M.L.I.L; Mendes, E.G; Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 209-227, 2015.
5. Nascimento, R.P; Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, Trabalho referente ao caderno temático apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE- do Governo do Estado do Paraná, Londrina, 2008.
6. Moura, E.P.G; Educar, Curitiba, n. 33, p. 157-169, 2009. Editora UFPR
7. Michels, M.H; Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.
8. BUENO, J. G. S. A Educação Especial nas universidades brasileiras. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 136p.
9. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília, 2006.

10. BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *ContraPonto*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 278-87, dez. 2011. doi:10.14210/contrapontos.v11n3.p278-287
11. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
12. SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p.99-134, jan./abr. 2007.
13. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23/06/2016.
14. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm
Acesso em: 24 jun. 2016.
15. PAULA, Jairo de (Org.). *Inclusão: mais que um desafio, um desafio social*. São Paulo, 2004.
16. MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, UNESP, Marília - Publicações, v.6, n.1, 2000.
17. MAZZOTTA, M. J. S. *Liberando a mente*. Campinas. Raboni, 1982.
18. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Dados da Educação Especial no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
19. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

20. TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.
21. UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 16 jun 2016.