

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**MARCELLE SANTOS ORLANDO**

**PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E AS**  
**RELAÇÕES COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

**RIO DE JANEIRO**  
**2013**

MARCELLE SANTOS ORLANDO

**PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E AS  
RELAÇÕES COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Projeto de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química, do Instituto de Química – IQ, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau em Licenciatura Plena de Química.

**Orientadores:**

Célia Regina Sousa da Silva  
Priscila Tamiasso-Martinhon

RIO DE JANEIRO  
2013

MARCELLE SANTOS ORLANDO

## **PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E AS RELAÇÕES COM AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Projeto de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química, do Instituto de Química – IQ, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Química.

Aprovada em 06 de Dezembro de 2013.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Célia Regina Sousa da Silva (Orientadora)  
Instituto de Química - UFRJ

---

Profa. Priscila Tamiasso-Martinhon (Orientadora)  
Instituto de Química - UFRJ

---

Profa. Cássia Curan Turci  
Instituto de Química - UFRJ

---

Prof. Carlos Alberto da Silva Riehl  
Instituto de Química - UFRJ

---

Prof. Alcindo Miguel Martins Filho  
Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Artes -  
GIEESAA

---

Profa. Mônica Alves Sally  
Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira e SEEDUC/RJ

**ORLANDO, MARCELLE SANTOS**

**Portadores de Necessidades Especiais e as Relações  
com Instituições de Ensino.**

**xiv, 131p. il.**

**Projeto de Fim de Curso: Licenciatura em Química**

**1. Inclusão**

**2. Grades Curriculares**

**3. Necessidades Especiais**

**I. Universidade Federal do Rio de Janeiro – IQ**

**II. Título**

À Deus e a minha família.

v

---

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que nunca me deixou fraquejar, dando-me forças para superar as dificuldades e concluir mais essa etapa da minha vida. A Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

Aos meus pais, Adagmo e Eivalda, aos meus irmãos, Marcone, Evelyn e Flávia, agradeço toda compreensão, apoio o amor a mim dedicado no transcórrer desse percurso. Sou grata a essa dádiva que tenho - minha família!

Ao meu namorado e companheiro Gustavo, pelo incentivo, apoio, cuidado e paciência durante todo esse período. Você me ajudou a realizar mais esse sonho na minha vida. Eu te amo muito!

As minhas orientadoras, professoras Priscila e Célia, muito obrigada por tudo! Pelos comentários, as noites em claro, as dicas, as sugestões, toda paciência, dedicação, disponibilidade, compreensão e principalmente por toda motivação. Obrigada por acreditarem no projeto e estarem comigo ao longo do caminho.

Aos meus amigos da UFRJ. Amigos de sala de aula, de provas, de relatórios, de e-mails, de resumos, de sorrisos e lágrimas... Trilhar essa jornada com vocês foi um grande privilégio. As minhas amigas e irmãs de coração, Amanda, Giselle, Nívea e Viviane, com vocês essa jornada foi muito mais fácil e gostosa de seguir. Obrigada!

A todos familiares, amigos e incentivadores que de alguma forma contribuíram para minha conquista.

*“Tudo posso naquele que me fortalece”*

*Paulo (Filipenses 4.13)*



A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência está definida no Decreto de Lei nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de Outubro de 1989, contudo o direito a educação, garantido por lei, nem sempre se concretiza. A inclusão deficitária dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) na sociedade como um todo está relacionada não só a falta de administração dos recursos disponíveis à educação, mas também na ausência de capacitação e na falta de orientação - aos docentes, discentes, funcionários e familiares - que os tornem aptos a adaptar e contextualizar os conteúdos didáticos disponíveis às necessidades de cada indivíduo. De fato, grande parte dos docentes possuem carência na formação, por seus respectivos estabelecimentos de ensino, para atuarem em sala de aula junto a portadores de necessidades especiais (PNE). A temática desse trabalho questiona as grades curriculares do curso de licenciatura plena em química, de alguns dos principais estabelecimentos de ensino superior da região sudeste, no âmbito da oferta de disciplinas inclusivas. Este projeto pretende apresentar uma visão geral sobre a situação atual do ensino, no âmbito da inclusão de PNEE, explorar o que vem sendo feito para tornar os futuros docentes de química capazes de lidar com processos que envolvam inclusão, objetivando invocar na formação do futuro professor conceitos que abordem o ensino inclusivo. Tal panorama aponta para a importância de propostas que considerem os valores de uma formação docente voltada para a educação inclusiva.

Palavras-Chaves: Ensino, inclusão, professor, química, PNE.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b>	Visão lúdica de aceitação, resiliência, superação e conquista.	21
<b>FIGURA 2:</b>	Construção da linha de raciocínio 1.	21
<b>FIGURA 3:</b>	Construção da linha de raciocínio 2.	22
<b>FIGURA 4:</b>	Dados referentes à distribuição dos cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, na região Sudeste.	95
<b>FIGURA 5:</b>	Relação entre o domínio de estudo – coluna verde - e o universo amostral possível segundo as duas fontes de informação, portal do MEC e Guia do Estudante.	95
<b>FIGURA 6:</b>	Relação entre o domínio de estudo – coluna azul - e a densidade populacional segundo cada estado.	96
<b>FIGURA 7:</b>	Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado de Minas Gerais – MG.	97
<b>FIGURA 8:</b>	Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado de São Paulo – SP.	98
<b>FIGURA 9:</b>	Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado do Espírito Santo – ES.	99
<b>FIGURA 10:</b>	Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado do Rio de Janeiro – RJ.	99
<b>FIGURA 11:</b>	Relação das principais universidades do estado de Minas Gerais, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.	101
<b>FIGURA 12:</b>	Relação das principais universidades do estado de São Paulo, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.	102
<b>FIGURA 13:</b>	Relação das principais universidades do estado do Espírito Santo, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.	103
<b>FIGURA 14:</b>	Dados referentes ao curso de Bacharel em Química da PUC-RJ, disponível no Portal do MEC.	103
<b>FIGURA 15:</b>	Dados referentes ao curso de Bacharel em Química da USS, disponível no Portal do MEC.	104
<b>FIGURA 16:</b>	Relação das principais universidades do estado do Rio de Janeiro, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.	105
<b>FIGURA 17:</b>	Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.	106
<b>FIGURA 18:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da FFCLSM, disponível no Portal do MEC.	106
<b>FIGURA 19:</b>	Dados referentes a disciplina LIBRAS do curso de Licenciatura em Química da FFCLSM.	106
<b>FIGURA 20:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da IFRJ, disponível no Portal do MEC.	107
<b>FIGURA 21:</b>	Dados referentes à disciplina obrigatória de Sociedade, Cultura e Educação (ESP122), presente na grade do curso de Licenciatura em Química.	109
<b>FIGURA 22:</b>	Dados referentes à disciplina obrigatória de História, Política e Legislação da Educação (ESP121), presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ.	109
<b>FIGURA 23:</b>	Dados referentes à disciplina obrigatória de Didática (ESP006),	110

<b>FIGURA 24:</b>	presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ. Dados referentes à disciplina obrigatória de Libras (ESP124), presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ.	110
<b>FIGURA 25:</b>	Dados referentes à disciplina optativa de Inclusão em Educação, presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ.	111
<b>FIGURA 26:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da PUC-RJ, disponível no Portal do MEC.	111
<b>FIGURA 27:</b>	Dados referentes à matriz curricular do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura em Química oferecido pelo IF Campus Cabo Frio	112
<b>FIGURA 28:</b>	Dados referentes aos polos do curso de Licenciatura em Química da UNIUBE, modalidade EaD, disponível no Portal do MEC.	113
<b>FIGURA 29:</b>	Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química modalidade a distância, oferecido pela UNIUBE.	114
<b>FIGURA 30:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UERJ, disponível no Portal do MEC.	115
<b>FIGURA 31:</b>	Dados referentes à disciplina obrigatória de Sociologia da Educação, presente na grade do curso de Licenciatura em Química da UERJ.	115
<b>FIGURA 32:</b>	Dados referentes à disciplina obrigatória de Prática Pedagógica em Educação Inclusiva, presente na grade do curso de Licenciatura em Química da UERJ.	116
<b>FIGURA 33:</b>	Dados referentes à disciplina obrigatória de Políticas Públicas em Educação, presente na grade do curso de Licenciatura em Química da UERJ.	116
<b>FIGURA 34:</b>	Dados referentes à disciplina eletiva, restrita ao curso de Licenciatura em Química, Educação e Processos de Globalização, presente na grade da UERJ.	117
<b>FIGURA 35:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UENF, disponível no Portal do MEC.	117
<b>FIGURA 36:</b>	Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, oferecido pela UENF.	118
<b>FIGURA 37:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UFRJ, disponível no Portal do MEC	119
<b>FIGURA 38:</b>	Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, oferecido pela UFRJ.	119
<b>FIGURA 39:</b>	Dados referentes aos polos do curso de Licenciatura em Química, modalidade EaD, da UFRJ, disponível no Portal do MEC.	120
<b>FIGURA 40:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UFF, disponível no Portal do MEC.	120
<b>FIGURA 41:</b>	Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, oferecido pela UFF.	120
<b>FIGURA 42:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UFRRJ, disponível no Portal do MEC.	121
<b>FIGURA 43:</b>	Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UNIVERSO, disponível no Portal do MEC.	121

---

<b>LISTA DE TABELAS</b>
-------------------------

TABELA 1:	Classificação das grandes áreas de conhecimento adotada pela CAPES.	78
TABELA 2:	Paradigmas da investigação pós-positivista	80
TABELA 3:	Dados referentes à Região Sudeste	95

---

<b>LISTA DE SIGLAS</b>
------------------------

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CONAD	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência Física
CORDE	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPD	Pessoas portadoras de deficiência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEESP	Secretaria de Educação Especial
FFCLSM	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Souza Marques
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **CAPÍTULO I**

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL .....	16
1.2 – ESCOLHA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	19
1.3 – CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA .....	20
1.4 – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA .....	24

## **CAPÍTULO II**

<b>2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS .....</b>	<b>27</b>
2.1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS .....	28
2.1.1. <b>Declaração de Jomtien – 1990 .....</b>	<b>30</b>
2.1.2. <b>Declaração de Salamanca – 1994 .....</b>	<b>31</b>
2.1.3. <b>Declaração de Guatemala – 1999 .....</b>	<b>32</b>
2.1.4. <b>Declaração de Dakar – 2000 .....</b>	<b>33</b>
2.1.5. <b>Declaração de Madri – 2002 .....</b>	<b>34</b>
2.1.6. <b>Declaração de Sapporo – 2002 .....</b>	<b>38</b>
2.2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS .....	40
2.2.1. <b>Secretaria de Educação Especial – SEESP .....</b>	<b>43</b>
2.2.2. <b>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI .....</b>	<b>44</b>
2.2.3. <b>Documentos Legais .....</b>	<b>48</b>
2.2.4. <b>Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira .....</b>	<b>50</b>
2.2.5. <b>Plano Decenal Nacional de Educação/ 2011-2020 .....</b>	<b>54</b>

### **CAPÍTULO III**

<b>3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>57</b>
3.1 - ACESSIBILIDADE .....	59
3.2 – EXCLUSÃO E INCLUSÃO .....	60
3.2.1. <b>Exclusão e Inclusão Escolar .....</b>	<b>63</b>
3.2.2. <b>Portador de Necessidades Especiais .....</b>	<b>67</b>
3.2.3. <b>Instituições especializadas em inclusão escolar .....</b>	<b>69</b>
3.3 - ATIVIDADES DIDÁTICAS INCLUSIVAS .....	70
3.3.1. <b>Classificação segundo as necessidades especiais .....</b>	<b>71</b>
3.3.2. <b>Classificação segundo as áreas de conhecimento .....</b>	<b>77</b>
3.4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	79

### **CAPÍTULO IV**

<b>4. PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS .....</b>	<b>80</b>
4.1 - PESQUISA QUALITATIVA .....	86
4.2 - PESQUISA AÇÃO .....	88
4.3 - TEORIA DE GRUPO .....	89
4.4 – A WEB E A CREDIBILIDADE.....	90

### **CAPÍTULO V**

<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>93</b>
5.1 - METODOLOGIA .....	93
5.2 – ESTUDO DE CASOS.....	94
5.2.1. <b>Minas Gerais – MG .....</b>	<b>96</b>



5.2.2. São Paulo – SP.....	98
5.2.3. Espírito Santos – ES.....	99
5.2.4. Rio de Janeiro – RJ.....	99
5.3 – SÍNTESE DAS ANÁLISES .....	100
 <b>CAPÍTULO VI</b>	
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
6.1. CONCLUSÕES.....	126
 <b>CAPÍTULO VII</b>	
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128
 <b>APÊNDICES</b>	
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>132</b>

***CAPÍTULO I***  
***INTRODUÇÃO***

Neste capítulo será apresentado o tema, o objeto, a hipótese e a pretensão deste trabalho, desenvolvido no âmbito de um projeto final de curso, bem como algumas discussões de fundo que nortearam e embasaram a compreensão do sujeito em estudo. Ele foi subdividido em quatro seções que fornecem suporte aos capítulos subsequentes.

## **1. INTRODUÇÃO**

Alguns trabalhos apontam a importância de se registrar na introdução de textos acadêmicos, seja na forma de apresentação ou memorial, a trajetória de formação do profissional (BONARDO, 2010; HERNANDES, 2005; MOURA, 1998). Nessa perspectiva narro, na seção 1.1, alguns momentos que marcaram minha história e direcionaram a escolha do tema apresentado em 1.2. Tais lembranças, bem como as reflexões geradas por essas, contribuíram para a construção do meu perfil como educadora. Ainda em 1.2, delimito o problema geograficamente. Na seção 1.3 contextualizo o campo temático, em que apresento a problemática relacionada às necessidades de formação de educadores aptos a ministrarem aulas de química, em classes regulares, tendo entre os alunos pessoas portadoras de necessidades especiais (PNEs). Encerro o primeiro capítulo justificando a importância desse estudo.

### **1.1 – TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

Fazer esse trabalho foi algo que eu não poderia imaginar quando ingressei na universidade. Falar, e até mesmo pensar, sobre PNEs era algo completamente fora do escopo da minha vida. Até chegar ao formato atual, muito foi pensado, modificado e realizado. Sem dúvida esse projeto veio acompanhado de mudanças, tanto pessoais quanto profissionais.

Não sei ao certo o momento em que comecei a me interessar por química. O que lembro com muita clareza é que quando cursei meu ensino fundamental estava em uma instituição estadual e que nesse período a escola passou por muitos

problemas. Preocupados com meus estudos, meus pais me matricularam em um colégio particular, de modo que eu cursasse o ensino médio com mais tranquilidade.

Com a mudança, “meu mundo caiu”, as matérias que apresentavam certo grau de facilidade, se tornaram difíceis, já às difíceis, se tornaram impossíveis. Ao retornar da escola, lembro-me de não conseguir fazer os deveres de casa, pois me faltava base no assunto. Eu precisava estudar matérias anteriores àquelas que os professores estavam dando para suprir o que, teoricamente, já tinha sido aprendido pelos demais alunos. Foi um longo período de inclusão e adaptação até conseguir acompanhar a turma.

Dentre todas as disciplinas, a mais complicada, que chegou a me arrancar lágrimas e gerar desespero, foi a química. Não conseguia entender a matéria de forma alguma, era tudo muito diferente do que havia aprendido no colégio anterior. O ano letivo foi passando e todos os dias ficava pensando que nada me faria compreender aquele conteúdo. Transferi a “raiva” que sentia pelo assunto para a professora, após inúmeras tentativas frustradas de compreender aquele novo universo que se apresentava para mim, passei a ignorar a disciplina, a partir de então nada mais fazia diferença, não queria aprender química de forma alguma.

Vendo essa situação meus pais mais uma vez interviram me matriculando em aulas particulares. Com um novo professor e um grupo diferente passei a ter aulas praticamente todos os dias. Percebi que a disciplina não era tão complicada quanto pensava, na verdade ela poderia ser “até” muito interessante. Minha postura também mudou no colégio, comecei a ir para as aulas de química com mais vontade, e a fazer exercícios extras, além daqueles passados pela professora. Foi assim durante todo o ensino médio, a química passou de “vilã” a “mocinha” na minha vida.

Ao concluir o ensino médio, em 2002, fiquei algum tempo parada, mas sempre com a vontade de cursar uma faculdade. Na cidade onde morava – Araruama/ RJ - não existia na época nenhuma faculdade de química. Então, depois de algum tempo decidi que realmente queria me graduar em química, me mudei para o Rio de Janeiro e fui prestar vestibular.

Passei na seleção da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2007, não tinha muita ideia de como seria a Licenciatura, mas era na área que eu gostava – química - então fui em frente. No segundo semestre do curso comecei a trabalhar em um laboratório da Fundação Oswaldo Cruz, nesse momento tive a

pseudo certeza de não querer atuar em sala de aula exercendo a função de educadora, mas decidi terminar a faculdade de licenciatura, até pela facilidade de ser um curso noturno, gratuito e de qualidade.

Minha opinião mudou ao, já na graduação, cursar a disciplina de atividades curriculares complementares, na qual tive o primeiro contato com o dia a dia em sala de aula com um portador de necessidade especial (PNE). Na ocasião, fui apresentada a um trabalho sobre a inserção de alunos com surdez em salas de aula de um curso de formação de técnicos em química. No trabalho em questão foram realizadas entrevistas com alunos, professores e funcionários sobre o processo de inclusão. Na ocasião, dois relatos me chamaram atenção, um de um aluno surdo que, em determinado momento, me explicou que “a falta de preparo do professor é tão evidente, que o simples fato dele ficar parado em sala de aula no momento da explicação já ajudaria uns 80% o entendimento”. Ou seja, durante a aula o professor se movimentava tanto que dificultava a leitura labial, consequentemente o aprendizado do aluno. O outro fato foi o relato de uma professora, com muitos anos de profissão, que alegou “ter medo de lidar com alunos PNEs, pois temia não conseguir ajuda-los”.

Tal fato me levou a pensar em como a situação do aluno PNE era complexa, e a da professora, deprimente. Comecei a tecer reflexões sobre minha profissão. Se eu saísse da universidade naquele momento teria condições de atender satisfatoriamente um aluno PNE? Percebi que a resposta era negativa. Eu não teria condição alguma de atender às necessidades inerentes às diferenças humanas. Nesse momento me identifiquei um pouco com a frustração daquela professora e notei que também não teria ideia de como atuar.

Foi a partir desta experiência que reavaliei antigas “certezas” e comecei a nutrir o real desejo de lecionar, de fazer alguma diferença e ser uma facilitadora no aprendizado e na inserção de PNEs no âmbito do ensino de química. Terminar a faculdade não era mais uma questão de concluir o terceiro grau para obter um diploma, e sim de construir uma carreira docente.

Quando chegou o momento de escolher o assunto de minha monografia, decidi falar sobre inclusão. Muito se deu na verdade do desejo de incorporar tais métodos em minha atuação didática. No início tive receio de partilhar minhas ideias com os professores, qual não foi minha surpresa ao descobrir que muitos já estavam engajados na temática.

Outro momento marcante nesse processo foi quando meu chefe ficou a par do tema abordado em minha monografia, e com isso me informou que receberíamos um estagiário com paralisia cerebral e surdez. Ele me pediu que o treinasse, juntamente com outros colegas, e que o acompanhássemos durante seu horário de trabalho. Uma experiência extremamente rica, pois não estávamos apenas ensinando, mas também exercendo nossas funções como funcionários. Um ambiente completamente diferente do acadêmico e tão favorável ao aprendizado mútuo. Assim, a oportunidade de falar sobre a inclusão e o convívio diário com um PNE no ambiente de trabalho, me levaram a acreditar e perceber a relevância do processo inclusivo, aguçando minha curiosidade acerca do assunto.

Todo esse relato, em que apresento os principais marcos de minha trajetória, teve a intenção de destacar a importância desta pesquisa para meu crescimento pessoal, o quanto ela consolidou minha formação e agregou novos objetivos, como o de seguir a carreira acadêmica.

## 1.2 – ESCOLHA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A escolha e a delimitação do corpo temático desta pesquisa foi consequência da inquietação oriunda da trajetória acadêmico-profissional, a qual nutriu meu interesse em compreender temas relacionados à formação de professores de química, articulada à inclusão de PNEs em instituições de ensino.

Assim, esta monografia aborda a temática relativa a formação de docentes em química no âmbito da educação especial, defendendo a hipótese de que grande parte dos docentes formados pelas principais instituições de ensino, situadas na região sudeste do país, não possuem suas necessidades de formação atendidas – e/ou cumpridas no caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) - para atuarem em sala de aula com PNEs.

O objetivo é fornecer um panorama geral sobre a situação atual da formação de docentes em química, no que diz respeito a inclusão de PNEs. Explorar o que tem sido feito em prol da formação de recursos humanos - não só dos futuros licenciados em química, mas também dos docentes em exercício anterior as discussões iniciadas na década de 90 (tendo como marco importante a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien) - para torná-los aptos a lidar com

processos inclusivos, objetivando agregar à formação do professor conceitos que abordem a educação especial.

Na intenção de confirmar a hipótese de que a maioria dos docentes formados até a presente data na região sudeste do país possuem necessidades de formação para atuarem em sala de aula com PNEs, investigou-se as grades e ementários das principais faculdades e universidades da área autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a cumprir essa função. Em termos mais concretos verificou-se se as principais universidades e faculdades da região sudeste disponibilizam em sua grade disciplinas que promovam uma formação/capacitação capaz de amparar os futuros docentes diante de ocasiões em que viessem a receber alunos PNEs em suas turmas.

### 1.3 – CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

O problema se situa no âmbito das ações relacionadas a formação de licenciados em química, na expectativa de investigar as possibilidades atualmente oferecidas, pelas instituições formadoras de recursos humanos, aos futuros licenciados, e/ou aos que já atuam no corpo docente, em relação ao ensino de química para PNEs, parcela da população historicamente caracterizada pela exclusão (MORAES, 2007). Esse contexto ratifica a necessidade de ofertas, nas grades curriculares de formação de docentes, de disciplinas sobre educação inclusiva e acessibilidade.

Apesar de temas envolvendo educação e acessibilidade inclusiva serem muito investigados, esses são pouco colocados em prática quando dizem respeito à situação real em sala de aula entre o conhecimento, o aluno PNE, os demais alunos e o professor. Isto é, entre os indivíduos e seu contexto. Ainda são muitos os obstáculos para que o interesse pela inclusão/acessibilidade do aluno PNE se torne comum e popular no universo docente e discente do Brasil, apesar desse grupo constituir uma parcela considerável da sociedade (NASCIMENTO, 2009).

Ciente da subjetividade intrínseca a essa temática, as figuras de 1 a 3 tentam ilustrar e direcionar a linha de raciocínio implícita no objeto da pesquisa. Uma vez que, para uma discussão mais contextualizada é interessante pontuar e contrapor tais conceitos, presentes nas entrelinas desse trabalho, e relacioná-los ao cotidiano

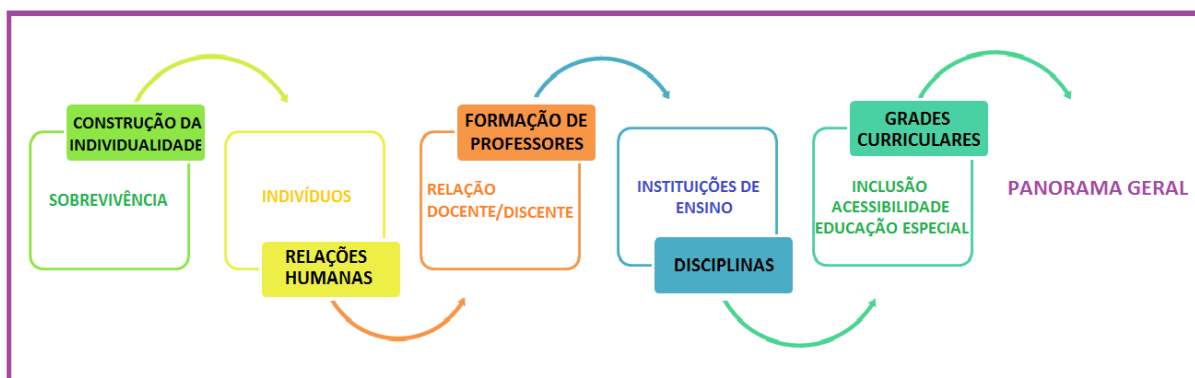
dos PNEs. A saber: sobrevivência, construção da individualidade, indivíduo, relações humanas.

Para os PNEs, utilizar sua própria capacidade de se relacionar, com todo e qualquer grupo de pessoas, ultrapassa a relação básica de interação social, pois é também uma relação de resiliência (PINHEIRO, 2004); superação (MEDEIROS, 2010), conquista (ANACHE, 1994) e aceitação (LEME, 2011; ANJOS *et al*, 2013). A figura 1 tenta ilustrar de forma lúdica esses conceitos.

Dada à complexidade de tais definições, que, aliás, são válidas e extensivas a todo e qualquer indivíduo, e provavelmente imprescindíveis aos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), é fundamental que durante a graduação dos futuros licenciados seja garantida a aquisição de competências que os tornem aptos a oferecer uma educação de qualidade para todos, PNEs ou não, direito este previsto por lei pela constituição brasileira.



**FIGURA 1:** Visão lúdica de aceitação, resiliência, superação e conquista.



**FIGURA 2:** Construção da linha de raciocínio 1.



Efetivamente a inclusão para os PNEs é quase uma questão de sobrevivência, contudo, um importante aspecto para a sobrevivência de qualquer indivíduo, PNE ou não, é a necessidade de construção de sua identidade (Figura 3). Tal construção fornece uma noção de totalidade que o leva a convergir a imagem de si mesmo, cujo espectro vai das muitas facetas de seu modo de ser, aos diferentes papéis representados segundo a necessidade de sua vivência social, na qual o indivíduo vai se diferenciando e se igualando conforme os vários grupos sociais em que está, ou quer estar inserido, tornando-se uma unidade contraditória, múltipla e mutável (FERNANDES, 2006). Isso é válido para todos, mas a dificuldade desta construção para PNEs requer bases sociais sólidas, ou pelo menos bem postas, nas relações humanas em que o PNE está inserido.



**FIGURA 3:** Construção da linha de raciocínio 2.

Em contrapartida, o processo de inclusão pode ser facilitado e forjado pela qualidade e natureza das relações humanas. Estas se constroem com base no afeto, pela implementação e ampliação significativa da interação entre os indivíduos em sua capacidade de agir, pensar, tornar reais objetivos e necessidades.

Esse olhar sistêmico sobre inclusão pode ser interpretado e extrapolado como cidadania, uma vez envolve a participação de toda sociedade na busca de

igualdade, e de fato o é em vários países, por exemplo, da comunidade Europeia (SQUIRE, 2011). Além disso, as ações inclusivas, que podem catalisar e convergir em cidadania, evidenciadas em vários tratados, que serão abordados no decorrer do capítulo II, pontuam, de forma geral, a relevância das ações governamentais, e não governamentais, bem como o papel dos atores envolvidos.

Torna-se essencial e necessário que a sociedade adquira um olhar mais crítico sobre cidadania, cujo processo de construção é marcado por paradoxos na medida em que se explicitam três dinâmicas concomitantes: (i) o reconhecimento e a construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, sejam discentes, docentes, funcionários, familiares, entre outros; (ii) o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais qualquer que seja a necessidade educacional especial; (iii) e a definição de novas agendas de política pública, dada a importância do comprometimento do Estado. Estes aspectos se referem notadamente à necessidade de universalizar a equidade, aplicando-a em diferentes setores, inclusive nas instituições de ensino (JACOBI, 2008).

A perspectiva de uma educação inclusiva implica em um ensino orientado às diferenças e necessidades individuais, para tanto, educadores precisam estar habilitados a atuar com eficácia e eficiência junto ao corpo discente nos vários níveis de ensino (SILVEIRA *et al*, 2012; GREGUOL *et al*, 2013). Um ensino inclusivo visa tornar o indivíduo PNEE mais habilitado a exercer sua criatividade e capaz de participar do meio em que está inserido colocando em exercício no mundo suas ideias (VIEIRA & MARTINS, 2013). Assim, ao garantir o acesso a um maior número de alunos PNEs em salas de aula, a inclusão e a segurança do convívio com as diferenças irão articular a realização convergente para a criação de um ambiente mais rico e dinâmico (SVERDLICK *et al*, 2005). Com isso, não só a qualidade de vida dos envolvidos aumenta, mas também suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho (BRASÍLIA, 2007). Essa temática será abordada detalhadamente no decorrer do capítulo III.

Sabe-se que os fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão escolar se centralizam em uma concepção de educação de qualidade para todos, consequentemente no respeito às diversidades discentes. Assim, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todos, com ou sem necessidades especiais. Esse trabalho torna-se

menos árduo quando os envolvidos possuem conhecimento, ou seja, com capacitação adequada para lidar com a diversidade humana (capítulo IV).

Entre os protagonistas dos processos inclusivos podemos citar os docentes, estes geralmente estão vinculados a alguma instituição de ensino. Uma vez que muitos educadores são formadores de opinião, as instituições de ensino que os acolhem também apresentam características de agentes formadores de opinião. Conseqüentemente, espera-se que essas catalisem a eficácia da interação entre os diversos atores que protagonizam o dia a dia em uma sociedade (LUDKE & CRUZ, 2005), tornando-se um diferencial na formação, e construção, de todo e qualquer indivíduo, sem exceção. Ratificando assim, a necessidade de um corpo docente bem preparado para atuar no âmbito da educação como um todo.

Nesse contexto, cabe ressaltar a figura do professor, presente nas salas de aula e muitas vezes, não sendo adequadamente preparado para atender às expectativas de alunos PNEs. Dessa forma, há um interesse em instigar não só a ideia de inclusão do PNE no ensino como um todo, mas também no ensino superior. Por exemplo, facilitando o acesso às inovações tecnológicas inclusivas, tanto para discentes, quanto para docentes – sejam estes e/ou aqueles PNEEs ou não - dos cursos de graduação, principalmente os de caráter científico/tecnológico, como é o caso da química (RONCAGLIO, 2004).

#### 1.4 – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O objetivo deste projeto final de curso é instigar a temática entre PNEs e sua relação com instituições de ensino, evidenciando a importância da inclusão tanto para o indivíduo PNE quanto para a sociedade como um todo, dando ênfase a dois processos importantes: formação de material humano apto a difundir o conhecimento e acessibilidade.

Diante do contexto em que o problema dessa pesquisa é colocado, é urgente trabalhar a favor de uma nova sociedade que integre PNEs. Ao atuar no mundo do trabalho, os PNEs deixam de ser tão dependentes de seus familiares, mudando a dinâmica da família. Além disso, um dos aspectos mais importantes da contratação dos PNEs é a cidadania e o trabalho é uma das fontes mais ricas de inclusão social.

Em contrapartida, as universidades não vêm formando educadores para lidar com essa realidade. Muitos cursos de graduação não contemplam em seus currículos, conteúdos relacionados à inclusão. Acredita-se que a formação continuada dos educadores em exercício pode ser entendida como uma possibilidade para preencher as lacunas deixadas em sua formação inicial. Contudo, segundo alguns autores, não bastaria uma formação puramente tecnicista ou teórica, essa formação precisa possibilitar meios para o educador descobrir outros paradigmas de modo a mudar seu agir para o benefício dos discentes, dentro de um contexto real de dificuldades (HERNANDES, 2005).

Em suma, este trabalho pretende fornecer um panorama geral sobre a situação atual do ensino especial, no âmbito da inclusão dos PNEs, bem como explorar o que tem sido feito em prol de formar químicos licenciados, na região sudeste, capazes de lidar com processos que envolvam inclusão, em toda sua complexidade. Nesse intuito serão apresentados nos capítulos subsequentes: informações das políticas que fortaleceram ações inclusivas (capítulo II); conceitos associados às discussões de fundo relacionados a temática estudada (capítulo III e IV); o que vem sendo feito em relação à acessibilidade no ensino de química, bem como um panorama simplificado da capacitação que vem sendo feita dos futuros professores de química, no que diz respeito à educação inclusiva e acessibilidade (capítulo V); e para finalizar serão realizadas algumas reflexões sobre caminhos e perspectivas sobre essa temática (capítulo VI).

*CAPÍTULO II*

*POLÍTICAS EDUCACIONAIS*  
*INTERNACIONAIS E NACIONAIS*

No capítulo II foi feita uma revisão bibliográfica de políticas educacionais internacionais e nacionais, com intuito de promover uma ideia do que vem sendo feito em prol de movimentos inclusivos no Mundo. Ele foi subdividido em duas seções que resgatam os principais marcos políticos capazes de fornecer um panorama geral das ações que, diretamente ou indiretamente, corroboraram com o processo inclusivo no Brasil, e, conseqüentemente na região sudeste.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS**

Os conceitos de cidadão e indivíduo habitam o mesmo território, apesar dos mecanismos de produção da sociedade atual enfatizar o conflito entre: a igualdade da cidadania e a diferença da individualidade, além de direcionar o ônus inerente ao primeiro ao Estado e o bônus do segundo ao mercado capitalista.

Segundo a melhor compreensão jurídico-legal de cidadão, este é portador de um conjunto de direitos definidos e regulados por Leis. Assim, a extrapolação de uma interpretação do indivíduo, enquanto cidadão portador de direitos e deveres perante o Estado, pode levar a convergência desses conceitos definidos em sua origem como distintos.

Para que se supere as tensões e conflitos inerentes à possíveis diferenças entre esses termos é fundamental definir e difundir políticas educacionais satisfatórias, que levem à tona a questão dos sujeitos sob uma dupla perspectiva: como resultado da sua existência (indivíduo), e como elemento político essencial para a produção de democracia (cidadão); conseqüentemente, centrando a formação desses sujeitos na produção de cidadania e contemplando a subjetividade dos indivíduos.

Nos últimos trinta anos, as políticas educacionais foram objeto de profundas transformações, contemplaram desde as formas institucionais, que asseguram a gestão da escolarização e da educação até a legitimidade de garantir educação para todos passando pelos processos de produção da subjetividade dos atores que habitam e estruturam o campo educativo, em geral, e o campo escolar, em particular (CORREIA *et al*, 2012).

O movimento em prol da educação especial no Brasil teve início não só pela criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mas também do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1856. Ambos funcionam até os dias atuais, são eles respectivamente o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Contudo, o ensino inclusivo no Brasil, especialmente aquele oferecido pelos setores públicos, ainda se mostra insatisfatório em quantidade e qualidade (PIANA, 2009). Daí a necessidade de novas pesquisas que contribuam para o avanço do processo de inclusão dos PNEs.

A proposição política, tanto para educação quanto para educação especial, passou a ter como princípios a democracia, a liberdade, o respeito e a dignidade (GARCIA & MICHELS, 2011). Reformas internacionais e nacionais, juntamente com iniciativas estaduais e municipais, estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso (PIANA, 2009).

Cada vez mais se reconhece o papel da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico de um país (GARCIA & MICHELS, 2011). No Brasil a questão da educação pública nunca foi tão evidente na mídia, na vida política e na consciência do cidadão comum (PIANA, 2009).

Nessa perspectiva, espera-se uma união de esforços entre os órgãos governamentais e a educação, no sentido de ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos; das entidades assistenciais, no cumprimento do seu papel de mediadoras da profissionalização; e da sociedade, que precisa estar aberta a essa realidade (HERNANDES, 2005).

## 2.1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países.

As principais agências internacionais que em conjunto ou isoladamente realizam conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais são:

- UNESCO - Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
- Banco Mundial
  - BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;
  - AID – Associação Internacional de Desenvolvimento;
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância;

Para melhor compreender a condução de políticas sociais em países do Terceiro Mundo e, particularmente, as propostas de políticas educacionais para a América Latina, é interessante conhecer a leitura e a análise dos diferentes documentos elaborados pelo Banco Mundial desde o início da década de 1990, pelos diferentes programas da ONU, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além da própria Declaração de Educação para Todos (1990), do documento elaborado pela UNESCO na Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (1992) e do documento Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992), elaborado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) (PEREZ, 2008).

Esses documentos fixam diretrizes para as políticas educacionais da América Latina que, invariavelmente, reforçam a universalização da educação básica, a equidade, a descentralização, a competitividade, o desempenho, a produtividade e a melhoria da qualidade de vida. O Banco Mundial, por exemplo, cuja presença marcante se faz sentir na definição das políticas sociais da América Latina, no caso da educação explicita claramente a importância desta para a produtividade e para o desenvolvimento econômico (PEREZ, 2008).

Dentre as declarações internacionais que abordam políticas educacionais para PNEs encontram-se a de Jomtien, de Salamanca, de Guatemala, de Dakar, de Madri e de Sapporo.



### 2.1.1. Declaração de Jomtien – 1990

Considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação a Declaração de Jomtien, ou Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, é um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Elaborada e aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, teve como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (UNICEF BRASIL, 2012).

Fornece definições e novas abordagens sobre necessidades básicas de aprendizagem, para tal, estabelece compromissos mundiais que garantam conhecimentos básicos necessários a uma vida digna para todos, conseqüentemente uma sociedade mais humana e mais justa (EDUCA BRASIL, 2012).

De acordo com a declaração, todo indivíduo, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (EDUCA BRASIL, 2012). Essas necessidades compreendem não só os instrumentos essenciais para a aprendizagem (por exemplo: leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas); mas também os conteúdos básicos da aprendizagem (por exemplo: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo) (EDUCA BRASIL, 2012).

Na prática instrumentos e conteúdos são complementares, ambos corroboram para a construção da individualidade, afim de que o indivíduo possa ir além do sobreviver, conseqüentemente, possa melhorar sua qualidade de vida, trabalhar com dignidade, tomar decisões fundamentadas, continuar aprendendo. Em suma, estabelecer relações que o possibilite participar plenamente do desenvolvimento da sociedade como um todo, e de seu país, ou seja, exercitar sua cidadania.

O esforço para concretizar este objetivo pode ser sustentado ao serem estabelecidos objetivos intermediários cujos progressos devem ser sistematicamente avaliados. Nesse intento, os países participantes foram

incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa visando a construção de cenários sociais pautados pela justiça e pela equidade (UNESCO, 2001).

### **2.1.2. Declaração de Salamanca – 1994**

No sentido de reafirmar o compromisso firmado em Jomtien, representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais reuniram-se em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, formando a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesse encontro explicitaram a necessidade de providenciar, dentro da escola comum do sistema regular de ensino, uma educação inclusiva, voltada às crianças, jovens e adultos com deficiência (MONTEIRO, 2003).

O encontro reafirmou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que consagra o direito de todas as pessoas à educação, que é ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e reforçado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, garantindo que a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo (DINIZ, 2013).

Segundo a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental de escolas inclusivas consiste no fato de que todos, sempre que possível, devem aprender juntos, independente das dificuldades e diferenças que apresentam. Para tal, as escolas inclusivas precisam reconhecer e satisfazer as necessidades individuais de seus alunos e adapta-las aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem além de garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de

estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (DINIZ, 2013).

Uma vez que retoma a ideia de educação para todos e explicita a inclusão da pessoa com deficiência, o termo educação para todos tornou-se a expressão máxima da democratização das oportunidades educacionais, considerando que a maioria da população apresenta características que permitem a inclusão. Contudo, os objetivos desses tratados não foram alcançados em sua totalidade (MONTEIRO, 2003).

Sua primeira tradução impressa, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumiu uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria alterou essa tradução, substituindo o termo integração por inclusão, o que gerou um dilema conceitual e de fundamentação política (GARCIA & MICHELS, 2011).

### 2.1.3. Declaração de Guatemala – 1999

Com efeito, em 28 de maio de 1999, foi celebrada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, também denominada Convenção da Guatemala (MONTEIRO, 2003).

De grande importância para a educação do deficiente, esta Convenção promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001, a qual reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, define discriminação como:

[...] Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Esse decreto repercute na sociedade e busca a eliminação de barreiras que impeçam o acesso, de todo e qualquer indivíduo, à escolarização. Dessa forma não se pode mais impedir, ou anular, o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois configuraria discriminação. Assim faz-se imperativo a reinterpretação e resignificação da educação especial, até então compreendida em um contexto de diferenciação.

#### 2.1.4. Declaração de Dakar – 2000

A discussão do Marco de Ação de Dakar, documento de compromisso assumido pelos países membros da UNESCO, representa uma oportunidade ímpar para repensar a política educacional. Ela reafirma a visão estabelecida em Jomtien e expressa o compromisso da comunidade internacional em buscar estratégias para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então (UNESCO, 2001).

Para garantir o objetivo de educar os cidadãos de todas as sociedades, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, a UNESCO promoveu em todo o mundo um amplo processo de validação dos progressos alcançados, que incluíram as avaliações nacionais dos programas realizados, desde Jomtien, em 183 países (UNESCO, 2001).

Os relatórios resumem as principais conclusões dessas avaliações por região. Os problemas encontrados e as recomendações foram analisados e revisados para ação futura. O Fórum forneceu a oportunidade de analisar os avanços, as lições e as deficiências da última década (UNESCO, 2001).

A aprovação do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu a elaboração de planos decenais estaduais e municipais de educação para todos, ofereceu a oportunidade de um novo e decisivo salto político, que sintonizou o Brasil com as demandas de nossa época (UNESCO, 2001).

### 2.1.5. Declaração de Madri – 2002<sup>1</sup>

Os parâmetros, para a construção de uma sociedade inclusiva a nível mundial, foram estabelecidos em 2002, durante o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, e endossados pela Declaração de Madri (SENAC, 2006). Nesta Declaração foi definida uma nova visão para inclusão dos PNEs na sociedade. Sua implantação não beneficiaria apenas as pessoas com deficiência, mas a sociedade como um todo (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002). A declaração propôs um programa de sugestões norteadas à implementação de suas propostas, a saber:

- **Medidas legais**  
Isto é, a partir de uma legislação antidiscriminatória abrangente, que remova e impeça a construção de barreiras, quer sejam na educação, no emprego, no acesso a bens e serviços, uma vez que estas impossibilitam o potencial de participação social e a autonomia do indivíduo.
- **Mudança de atitudes**  
Ou seja, sem o engajamento de toda sociedade, incluindo participação ativa de PNEs e suas organizações que defendam seus direitos, a legislação permanece como uma concha vazia.
- **Serviços que promovam vida independente**  
Para se atingir a meta de acesso e participação igualitária, é necessário que recursos sejam canalizados de forma a acentuar a capacidade individual dos PNEs, a fim de que esses possam usufruir o direito de uma vida independente.
- **Apoio às famílias**  
É preciso que as autoridades públicas estabeleçam medidas adequadas para famílias a fim de permitir que as famílias

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=33>.

organizem estratégias para a pessoa com deficiência, do modo mais inclusivo possível.

- Atenção especial às mulheres com deficiência

A exclusão social enfrentada por mulheres com deficiência não pode ser explicada apenas por sua deficiência, pois o fator gênero também precisa ser considerado. A discriminação múltipla enfrentada por mulheres com deficiência precisa ser desafiada mediante uma combinação de medidas de inserção social e medidas de ação afirmativa, projetadas em consulta às mulheres com deficiência.

- Incluindo a deficiência na sociedade

As necessidades de acessibilidade dos diferentes grupos de pessoas com deficiência precisam ser consideradas no processo de planejamento de qualquer atividade e não como um arremedo quando o planejamento já foi concluído. As necessidades das pessoas com deficiência e de suas famílias são variadas e é importante projetar uma resposta abrangente, que leve em consideração tanto a pessoa inteira como os vários aspectos de sua vida.

- O emprego como fator-chave para a inclusão social:

Esforços especiais precisam ser feitos para promover o acesso de pessoas com deficiência ao emprego, preferivelmente no mercado competitivo de trabalho. Esta é uma das importantes formas de se combater a exclusão social de pessoas com deficiência e promover sua dignidade e vida independente.

- Nada sobre pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência:

Todas as ações devem acontecer mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber

informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações. Uma forte aliança entre governos e organizações de pessoas com deficiência constitui o requisito básico para se desenvolver mais efetivamente a equiparação de oportunidades e a participação social de pessoas com deficiência (Declaração de Madri, 2002).

Para viabilizar a implementação da declaração, uma série de ações foram propostas e seus avanços foram avaliados progressivamente por:

- Autoridades da união européia e autoridades nacionais na união européia e nos países em desenvolvimento: Autoridades públicas devem agir dando exemplos e, portanto, são os primeiros, mas não os únicos, protagonistas neste processo;
- Autoridades locais: devem traçar seus planos de ação em cooperação com as organizações de PNEs e estabelecer seus comitês a fim de liderar as atividades anuais;
- Organizações relativas à deficiência: Na condição de representantes das pessoas com deficiência, detêm a principal responsabilidade de garantir o sucesso das ações;
- Empregadores: Devem aumentar seus esforços para incluir, reter e promover pessoas com deficiência em sua força de trabalho e projetar seus produtos e serviços de uma forma que estes sejam acessíveis às pessoas com deficiência;
- Sindicatos: Devem aumentar seu envolvimento a fim de melhorar o acesso de pessoas com deficiência ao emprego e a permanência

nele e de garantir que os trabalhadores com deficiência se beneficiem de igual acesso às medidas de treinamento e promoção, sempre que negociarem os acordos nas empresas e nos setores profissionais;

- **Mídia:** Quando se referir a questões de deficiência, a mídia deve evitar quaisquer abordagens condescendentes ou humilhantes e deve focalizar as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência e as contribuições positivas que as pessoas com deficiência podem dar à sociedade quando essas barreiras tenham sido removidas;
- **Sistema educacional:** As escolas devem assumir um dos papéis principais na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, seja ajudando a banir medos, mitos e concepções falsas, ou apoiando os esforços da comunidade inteira;
- **Um esforço comum a que todos podem e devem contribuir:** Pessoas com deficiência procuram estar presentes em todos os setores da sociedade e isto requer que todas as organizações reexaminem suas práticas a fim de garantir que estas estejam projetadas de uma forma tal que as pessoas com deficiência possam contribuir para essas práticas e delas possam se beneficiar.

Ao adotar o paradigma de suportes, o Brasil dá o passo principal na direção de admitir a responsabilidade da sociedade para com todos que a constituem, estabelecendo os parâmetros norteadores do processo de transformação social (SENAC, 2006).



### 2.1.6. Declaração de Sapporo – 2002<sup>2</sup>

A Declaração de Sapporo foi aprovada em 18 de outubro de 2002 por cerca de 3.000 pessoas, em sua maioria portadores de deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI (Organização Mundial de Pessoas com Deficiência), realizada em Sapporo, Japão.

Uma convocação da DPI para pessoas com deficiência de todo o mundo, aprovou uma Declaração que tem como temas: Paz, Uma Forte Voz Nossa, Direitos Humanos, Diversidade Interna, Bioética, Vida Independente, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Internacional, Conscientização do Público, Conhecimento e Empoderamento.

Alguns trechos da Declaração relatam que:

- Sendo uma organização de direitos humanos, devemos buscar apoio para uma convenção que proteja e respeite nossos direitos humanos. Devemos educar a nós mesmos, a sociedade civil, bem como nossos representantes governamentais em todos os níveis. [...].
- A nossa organização em todos os níveis deve assegurar a inclusão de mulheres, jovens e outras minorias em nosso trabalho. [...]. Nós somos uma organização que acolhe todos os tipos de deficiência e devemos assegurar que todos os materiais sejam acessíveis em formato.
- Devemos tomar parte nas discussões sobre genética e bioética. Devemos afirmar nosso direito de sermos diferentes. Devemos repudiar qualquer discussão que associe o conceito de 'pessoa' a um conjunto de capacidades [...].

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-de-sapporo-2002/view>.

- A autodeterminação e a vida independente são fundamentais aos nossos direitos humanos. Devemos empreender um programa de educação das pessoas com deficiência e da sociedade civil a respeito do conceito de vida independente. Devemos considerar as diferenças culturais na adaptação desse conceito em alguns países.
- A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecerem uma política de educação inclusiva.
- As organizações de desenvolvimento internacional devem avaliar suas políticas e seus programas e serviços a fim de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência [...].
- Nossas questões são muitas – geração de renda, educação, impacto da pobreza etc. Devemos educar a sociedade civil e nossos representantes políticos a respeito de nossas preocupações [...].

Em suma, o marco para a quebra formal do modelo de educação especial se estabelece em Jomtien, essa declaração constatou as inúmeras dificuldades relacionadas à garantia e cumprimento do direito à educação. Esse debate culminou em junho de 1994 na Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca resultou no documento que contém um decálogo de recomendações com regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. Dela emerge o consenso de que crianças e jovens PNEEs devam ser incluídas em escolas regulares, juntas com as demais crianças. Outro ponto de destaque nessa Declaração é o respeito às diferenças individuais, compreendidas como características naturais dos seres humanos. Este documento foi fundamental para

que começasse na sociedade mundial os discursos a respeito das mudanças - nas escolas, espaços urbanos, empresas - para ser dado um melhor atendimento aos PNEEs. Outro documento internacional que engloba a questão da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência é a Convenção de Guatemala, que surge na tentativa de eliminar todas as formas de discriminações contra a pessoa portadora de deficiência. O marco de Ação de Dakar, por sua vez, é um compromisso coletivo para as ações discutidas nas declarações anteriores. Compromisso no qual os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de educação sejam alcançados e mantidos. Essa Conferência nos remete à reflexão na perspectiva de diferenças culturais, ao elencar a inclusão de crianças com necessidades especiais de minorias étnicas e de outros excluídos da educação, visando alcançar metas e objetivos até 2015. Muitos documentos ainda foram elaborados no contexto mundial para dar apoio e ajuda à implantação das ideias até então acordadas. Entre eles a Declaração de Madri e Sapporo. A primeira tem o princípio de que a não discriminação e o aumento de ações positivas fazem a inclusão social. A segunda apresenta a característica de ter sido composta em sua maioria por PNEs, que por sua vez pontuaram a importância da presença dos próprios durante a elaboração das questões que os concernem, e por isso foi escolhida para encerrar essa seção.

## 2.2 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS

A discussão internacional da educação para todos repercute no Brasil, uma vez que, aqui, também, o movimento em defesa da inclusão ganha força. Como preconiza a Declaração de Jomtien, a legislação passa a assegurar o direito à educação e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito a todos. Como consequência desse encontro o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien (MONTEIRO, 2003).

A década de 90 caracterizou-se como um período de reformas, estas atingiram todos os setores da educação, inclusive a educação especial. Do ponto de vista da presença da educação especial no país, criou-se a Secretaria de Educação Especial - SEESP, extinta no governo Fernando Collor de Melo, retomada pelo

Governo Itamar Franco e posteriormente reextinta. Atualmente seus programas e ações, atreladas ao Decreto n. 7.690 de 2012, estão vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (MEC, 2013).

Neste mesmo período, temos também como marco da educação brasileira a promulgação da LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Nessa nova lei, o atendimento a alunos PNEs é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém, na prática, o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais ainda são as parcerias, como mostra documento da Secretaria de Educação Especial que afirma: "É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade" (GARCIA & MICHELS, 2011).

O que leva a crer que o desenvolvimento da reforma educacional na década de 90 se mostrou ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política (GARCIA & MICHELS, 2011).

As informações e os dados quantitativos básicos desta pesquisa foram obtidos a partir da análise documental de:

i) Nível Federal:

- Consituição da República Federal do Brasil, Brasil, 1988.
- Lei n.º 7.853/89 – Ministério da Justiça/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Lei n.º 9.394/1996 – Diretrizes e bases da educação nacional, (Diário Oficial da União, 1996)
- Lei n.º 9.424/1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (Diário Oficial da União, 1996)

- RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 2/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

ii) Nível Estadual:

- Decreto n.º 7.510, de 29 de janeiro de 1970 – Reorganização da Secretaria de Estado da Educação. São Paulo.
- Indicação n.º 12/2000. Conselho Estadual de Educação. São Paulo, 2000.
- Deliberação n.º 5/2000. Conselho Estadual de Educação. São Paulo, 2000.
- Resolução SEE n.º 95/2000. Conselho Estadual de Educação. São Paulo, 2000.
- Resolução SEE n.º 8/2006. Conselho Estadual de Educação. São Paulo, 2006.
- Resolução SEE n.º 2/2007. Conselho Estadual de Educação. São Paulo, 2007.

iii) Outros textos oficiais

- Plano Nacional de Educação, Brasília: MEC, 2000.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- Novas Diretrizes para a Educação Especial. Secretaria da Educação. Dentro de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE/CAPE, 2001.
- Adaptações de acesso ao Currículo: Módulo I. Secretaria da Educação. Centro de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE/CAPE, 2002.
- Adaptações de acesso ao Currículo: Módulo II. Secretaria da Educação. Centro de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE/CAPE, 2003.
- Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. SEE. São Paulo, 2003.

### 2.2.1. Secretaria de Educação Especial - SEESP

O papel da SEESP incluía o desenvolvimento de programas, projetos e ações a fim de implantar no país a Política Nacional de Educação Especial - PNEE. A partir dessa política, os alunos considerados público-alvo da educação especial passam a ser aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (MEC, 2013).

A SEESP tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBN (Lei 4.024/61), a LDBN/ Educação Especial (Lei 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); a Lei n. 10.098/94, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência – PPD - ou com mobilidade reduzida, a Lei n. 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; a Lei n. 7.853/89 de apoio às PPD garantido pela Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE; a Lei n. 8.859/94, que estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) (MEC, 2013).

Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP destaca-se, de acordo com o Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008, o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, bem como para complementação escolar.

Para apoiar os sistemas de ensino, a secretaria desenvolveu:

- Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, presencialmente e a distância;
- Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Programa Escola Acessível, adequação de prédios escolares para a acessibilidade;

- Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Destacavam-se ainda as ações de garantia de acessibilidade nos programas nacionais do livro, implantados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

### **2.2.2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI**

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI - em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2013).

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais (MEC, 2013).

Para tal, a SECADI desenvolveu um conjunto de programas e ações, a fim de auxiliar atividades inclusivas educacionais:

- Programa MECDaisy de 24 de junho de 2004 - um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado. A ferramenta está disponível gratuitamente no portal do ministério (MEC, 2009);
- Documento da Política Nacional (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) de 5 junho de 2007 - tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas

regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (MEC/SEESP, 2007);

- Decreto do Atendimento Educacional Especializado - AEE - de 17 de setembro de 2008 (Nº 6.571) - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007;
- Política de educação inclusiva - O propósito do programa é estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2008);
- Programa escola acessível - Busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino (MEC, 2007);
- Programa BPC na escola (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social) - O programa é uma ação interministerial que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal, que tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos (MEC, 2007);
- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MEC, 2005);



- Edital Programa Incluir - 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 (MEC, 2005);
- Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (2008) - Disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (MEC, 2008);
- Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (Modalidade a Distância) - Tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (MEC, 2009);

O processo inclusivo contou com a elaboração de leis e decretos específicos para a área, a fim de nortear ações inclusivas. Assim, fazem parte dos documentos oficiais adotados pela SECADI:

i) Leis

- Constituição Federal de 1988 - Educação Especial;
- Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN;
- Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial;

- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial;
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 10.098/94 - 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 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;
- Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência;
- Lei Nº 8.859/94 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

ii) Decretos

- Decreto Nº 186/08 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007;
- Decreto nº 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;
- Decreto Nº 6.094/07 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- Decreto Nº 6.215/07 - institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD;
- Decreto Nº 6.214/07 - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência;
- Decreto Nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado;
- Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

- Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências;
- Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei nº 9.424/96;
- Decreto nº 3.076/99 - Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência Física - CONADE;
- Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96;
- Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação;
- Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade;
- Decreto nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

### 2.2.3. Documentos Legais

A Constituição Federal de 1988 acompanhou a evolução mundial, dedicando diversos dispositivos à proteção de pessoas com deficiência, assegurando a todos os cidadãos os direitos sociais, os direitos ao trabalho e à acessibilidade. A esse respeito, vale observar o disposto nos artigos a seguir (SENAC, 2006):

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade;

Art. 206, inc. I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208, inc. III - É dever do Estado garantir o Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 203, inc. IV - A habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

Art. 227, §2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Bem como na criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental, além da integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (SENAC, 2006).

A Constituição Federal, em confluência com outros dispositivos legais, produziu em seu conjunto, modificações no cenário das políticas públicas, definindo os direitos sociais da cidadania. Normas e diretrizes foram criadas, visando proteger os direitos das pessoas com deficiência e promover sua inclusão social. Com efeito, a partir dessa Lei, qualquer forma de discriminação passa a ser considerada inconstitucional (SENAC, 2006).

Em 1989 o fomento da Cidadania tem registro formal e efetivo através da Lei nº 7.853. Saúde, educação e trabalho são os principais aspectos tratados nessa lei. Em relação às pessoas com deficiência, criminaliza o preconceito. Em 1999 - o Decreto nº 3.076 cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência – CONADE (SENAC, 2006).

Também no ano de 1999, foi promulgado o Decreto que regulamenta a Lei 7.853, dispondo sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua inclusão, e cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Em 2001 - o Decreto nº 3.956 veio promulgar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (SENAC, 2006).

A garantia à acessibilidade das pessoas com deficiência foi assegurada através de Leis, Decretos e Resoluções, alguns deles citados a seguir (SENAC, 2006):

Lei nº 10.048, regulamentada pelo Decreto nº 5.296, dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência;  
Lei nº 10.098, regulamentada, também, pelo Decreto anteriormente citado, estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade;

Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão das pessoas com deficiência auditiva;

A Lei nº 11.126, cuida do direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.

Certamente essas leis são necessárias e importantes, mas nem sempre garantem o cumprimento dos mesmos direitos a todas as pessoas. Os avanços até então conquistados ainda não são suficientes para que haja um estado de cidadania efetiva, “a justiça, o respeito às diferenças individuais, que garanta o acesso aos bens sociais, a participação democrática, o direito à apreensão do conhecimento universal, buscando uma transformação coletiva da sociedade”.

Entretanto, as leis criadas não conseguem se consolidar, apesar das tentativas de democratização do acesso à escola. Aliás, em termos de política educacional, Gouvêa tece uma crítica ferrenha às iniciativas governamentais. Para ele, essas ações pouco interferiram no nosso sistema educacional, pois ele foi concebido e normatizado para poucos e efetivado pela elite (MONTEIRO, 2003).

#### **2.2.4. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira**

Em 1961 é formulada uma lei de diretrizes e bases para a educação brasileira - LDBEN 4024/1961. Segundo alguns estudiosos das políticas públicas brasileiras (Libâneo, Shiroma, entre outros), foi com esta lei que se estabeleceu para 1962 o primeiro plano nacional de educação para o país.

Este plano estabelecia critérios para o uso dos recursos públicos em educação e formulava um conjunto de metas a serem alcançadas em oito anos (PUIATI, 2012). O plano foi formulado pelo MEC, aprovado pelo CFE, porém não se constituiu em lei (AGLIARDI *et al*, 2012).

Só a partir do fim da ditadura, da abertura política e da redemocratização do país, que levou à Constituição Federal de 1988, ficou determinado que os planos de educação se tornassem leis e, portanto, com caráter autônomo em relação ao estabelecido na LDB. A educação passou a ser pauta de debates internacionais com especial atenção aos países latino-americanos, onde os índices de analfabetismo são alarmantes (AGLIARDI *et al*, 2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo art. 55 da Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, estabelece que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1996, no Brasil, uma nova lei de diretrizes e bases da educação entra em vigor - LDBEN 9394/1996 - e nela fica estabelecido que a União deve incumbir-se de elaborar um novo plano de educação, tarefa que ficou ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - e acabou sendo amplamente discutida por diversos setores da sociedade. O novo plano só foi aprovado em janeiro de 2001 tornando-se o primeiro Plano Nacional de Educação do país com força de lei - Lei nº 10.172/2001 (AGLIARDI *et al*, 2012).

Efetivamente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996 é a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961 e tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. O governo Federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para Estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino (PIANA, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de dezembro de 1996- foi sancionada após a promulgação da Emenda 14, retoma, no art. 4º, os incisos I e II do artigo Constitucional 208, tal como se apresentam originalmente.

Porém, as disposições constantes dos parágrafos 1º e 2º desse artigo aparecem modificadas em seu art. 5º:

Art. 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo;

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 é um exemplo da não concretização do princípio escola comum para todos.

No seu texto, no capítulo V, Art. 58 o reconhecimento da Educação Especial como parte integrante da educação geral especificada está claro: Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para discentes PNEs.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 10.172 de 9/01/2001, avalia a situação da educação especial no Brasil e afirma que “apesar do crescimento das matrículas, o débito é muito grande e constitui em desafio imenso para o sistema de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo”. O referido plano afirma ainda que uma das tendências recentes dos sistemas de ensino é a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, deve-se realizar um atendimento em classes e escolas especializadas (NERES, 2010).

Para o enfrentamento dessa situação, o Plano Nacional de Educação estabelece, entre seus objetivos e metas, a ampliação de programas educacionais para a oferta de atendimento desde a educação infantil até a educação profissional para os alunos com necessidades especiais, as ações

preventivas na área visual e auditiva, a formação continuada de professores, além do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais e do atendimento preferencial na rede regular de ensino (NERES, 2010).

Nessa mesma direção, o documento Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), no Art. 10, prevê o atendimento especializado para aqueles alunos que apresentam necessidades peculiares que não podem ser supridas pelas escolas comuns (NERES, 2010):

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social: recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas da saúde, trabalho e assistência social.

O Código Penal Brasileiro, no seu art. 246, estabelece que deixar, sem justa causa, de prover instrução primária de filho em idade escolar constitui crime de abandono intelectual, passível de pena de detenção, de quinze dias a um mês ou de multa. Por conseguinte, de acordo com a legislação vigente, as normas legais relacionadas à educação são as seguintes: gratuidade, obrigatoriedade, direito, dever, responsabilidade.

A matrícula e a frequência são obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental. Incluem-se também as medidas de proteção à criança e ao adolescente, aplicáveis sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados (art. 101, III).

Já a Emenda Constitucional 14, sancionada em setembro de 1996, modificou, entre outros, os incisos I e II do art. 208 da Constituição, que passaram por nova redação. A saber:

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

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;



### 2.2.5. Plano Decenal Nacional de Educação/ 2011-2020

Apesar das inúmeras conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, bem como as conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, assim como a organização de vários espaços de debate, que culminaram na realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), o país continua sem PNE.

O PNE 2011-2020, apresentado como projeto de lei nº 8.035 de 2010, estruturado em 12 artigos e 20 metas seguidas das estratégias específicas de concretização (AGLIARDI *et al*, 2012) ainda não foi votado. O projeto de lei que o valida segue há mais de dois anos no Congresso sem aprovação, conseqüentemente o Brasil esta sem plano nacional de educação desde 2011, há mais de dois anos.

Até o presente momento não há sequer data para o PNE ser votado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ). Tramitando no Congresso desde dezembro de 2010, o texto traçaria 20 metas educacionais para o período entre 2011 e 2020. Na teoria, ele deveria entrar em vigor no dia 1º de janeiro de 2011. Na prática, como está atrasado, sua vigência valerá até 10 anos a partir de sua entrada em vigor.

Esta situação é bem curiosa, visto que as vinte metas do PNE não representam uma novidade para a educação brasileira na medida em que elas correspondem às definições já previstas na CF/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90. As propostas no campo da educação que ficaram de fora da CF/88, como, por exemplo, o sistema nacional de ensino, formação e qualificação de professores, volta ao palco das discussões no Congresso Nacional.

Vale resaltar que muitas metas previstas no último Plano Decenal de Educação (PNE 2001-2010) sequer foram cumpridas parcial ou integralmente (AGLIARDI *et al*, 2012).

O PNE 2001-2010, sancionado como Lei 10.172/2001, foi fruto de um clamor pela necessidade de diagnosticar os problemas e demandas da

educação no Brasil, a fim de estabelecer objetivos e metas que norteassem a mesma (AGLIARDI *et al*, 2012).

Ele trouxe um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, de acordo com cada segmento, porém nunca superior a dez anos. Por se tratar de um plano com duração prevista para dez anos (Lei 10.172/2001, Art. 1º) em 2009 todos os sistemas educacionais iniciaram as tratativas para elaboração de um novo Plano (AGLIARDI *et al*, 2012).

O segundo capítulo foi elaborado com a expectativa de compreender como algumas políticas educacionais internacionais e nacionais influenciaram a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), em prol de melhorar a qualidade da formação de professores em geral e da educação especial em particular.

*CAPÍTULO III*  
*FUNDAMENTOS TEÓRICOS*

Neste capítulo foi feito um levantamento dos principais conceitos, presentes no capítulo anterior, relacionados à educação inclusiva, com intuito de fornecer um embasamento teórico dos assuntos mais relevantes. Ele foi subdividido em quatro seções, a saber: acessibilidade, em 3.1; exclusão e inclusão, em 3.2, atividades didáticas inclusivas, em 3.3, e formação de professores, em 3.4.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Nos capítulos I e II pontuamos que o conceito de cidadania, apesar de invocar valores de igualdade, liberdade e fraternidade, não é unicamente um conceito jurídico-legal, mas um fenômeno histórico-social. Assim, partindo deste princípio, conceituar cidadania implica em reconhecer que o próprio conceito está em disputa inerente às contradições relacionadas à universalização dos direitos do homem (GEISLER, 2006). Esse possível conflito permitiu trazer à tona a questão dos sujeitos sob uma dupla perspectiva: como resultado da sua existência, e como elemento político essencial para a produção de democracia. Consequentemente a formação desses sujeitos pode ser centrada na produção de cidadania e contemplar a subjetividade dos indivíduos.

Assim, se por um lado a Educação Especial, em meados dos anos 90, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos que envolviam (GARCIA & MICHELS, 2011):

- i. Normalização, considerada a base filosófica e ideológica da integração;
- ii. Integração, que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres;
- iii. Individualização, que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais;
- iv. Interdependência, que envolve parcerias entre diferentes setores;
- v. Construção do real, para atender as necessidades dos discentes;

Por outro lado, a efetividade desses modelos de atendimento educacional necessita dos seguintes elementos (GARCIA & MICHELS, 2011):

- i. Infraestrutura;
- ii. Hierarquia do poder;
- iii. Consenso político em torno das funções sociais e educativas;
- iv. Ajuste econômico com a dimensão humana, valor que se deve atribuir à dignidade dos PNEs como seres integrais;
- v. Legitimidade, ou seja, participação direta ou indireta dos PNEs na formação de políticas públicas, planos e programas.

No Brasil, as modificações introduzidas no sistema educacional acerca da inserção dos alunos PNEs na escola comum têm início nos anos 60, com a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes para a educação nacional. Ali começa a despontar a possibilidade de inclusão desses alunos na escola comum. Entretanto, o seu artigo 88 apresenta um caráter segregativo: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na rede comum de educação” (MONTEIRO, 2003).

Azanha pontua que os estudos sobre políticas e reformas educacionais brasileiras têm sido, sobretudo, monotonamente polêmicas ou até mesmo julgamentos ideológicos. Desde o grande debate sobre a escola pública na década de 50 até hoje as discussões sobre a reforma da escola têm sido muito mais tomadas de posições com motivações políticas do que análises científicas sobre o sistema escolar [...] Porém, nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. [...] A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional (NERES, 2010).

### 3.1 – ACESSIBILIDADE

Em um país com dimensões continentais como o Brasil, que apresenta dentre outros fatores diversidades físicas, sociais, culturais e econômicas marcantes, é preciso que todos assumam a responsabilidade social para conquistar-se uma sociedade inclusiva. Contudo, a realidade brasileira mostra que “a cidadania é usurpada dos PNEs”. Assim, a vida da grande maioria dos PNEs tem sido marcada pelo preconceito, pela carência de atendimento adequado em saúde e educação, pela falta de acesso ao mundo do trabalho, do lazer, do esporte, da cultura, entre outros (HERNANDES, 2005).

Em diversos países da Europa, da América do Norte, mais recentemente no Brasil e em alguns países da América do Sul, acessibilidade significa a forma moderna de abordar o tema deficiência. Acessibilidade é definida pela norma NBR 9050/94, da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, como sendo “a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano” (SENAC, 2006).

O conceito de acessibilidade traduz uma das principais aspirações das pessoas com deficiência. Surgiu na década de 1950, paralelamente ao movimento de integração. A princípio, estava ligado às barreiras arquitetônicas, pois as pessoas com deficiência que desejavam se integrar à sociedade eram de antemão impossibilitadas por preconceitos concretos: obstáculos físicos, nas ruas, construções, meios de transporte entre outros. Como jamais se pensara na vida social e nos direitos das pessoas com deficiência, todos os espaços e utensílios públicos foram planejados para pessoas consideradas “normais” (SENAC, 2006).

O conceito de acessibilidade ampliou-se através da inclusão. A discussão sobre a Sociedade Inclusiva fez perceber que as condições de acesso são muitas vezes negadas em outros aspectos da vida em comunidade. Segundo Romeu Kazumi Sassaki, consultor em inclusão e reabilitação, há seis tipos de acessibilidade, cuja promoção caracteriza a sociedade inclusiva: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SENAC, 2006).

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são, hoje, instrumentos de nossa cultura e, também, um meio concreto de inclusão e interação no mundo, por meio das Tecnologias Assistivas – “toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência”. Segundo Damasceno “para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil. Para uma pessoa com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (SENAC, 2006).

Se houver uma melhor organização no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, com oferecimento de infraestrutura adequada e profissionais mais bem qualificados, efetivamente poderemos cumprir parte da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no que se refere a uma educação para todos, respeitando as igualdades e diferenças (DINIZ, 2013).

### 3.2 – EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Dentre as formas emergentes de sociabilidade, aquelas no quadro das ações e relações que se denominam de exclusão social são importantes para análise, quer por sua multidimensionalidade quer pela complexidade causal (LOPES, 2008).

Efetivamente, vivemos em um mundo excludente e desigual, por diferentes razões, desde a Antiguidade. O problema gerado pela exclusão social advém de regimes políticos e ideológicos antagônicos à possibilidade de se viver em uma sociedade caracterizada por uma organização social que ofereça oportunidades iguais para todos (MONTEIRO, 2003).

Muitos pesquisadores afirmam que a situação de exclusão social se dá a partir do agravamento da desigualdade social, quando os grupos passam não só a ser discriminados, mas também indesejáveis, supérfluos, descartáveis. Portanto, a exclusão social configura práticas segregacionistas, violentas e materializam a não convivência com a diferença e a diversidade na sociedade brasileira (MONTEIRO, 2003).

Por outro lado, a relação inversa da exclusão é a inclusão social. Incluir-se socialmente, implica mais do que ter condições à sobrevivência e convivência social (MONTEIRO, 2003).

As concepções dos professores podem determinar as atitudes sociais em relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula (MONTEIRO & MANZINI, 2008). De forma geral, a literatura apresenta um grande número de estudos sobre concepção de inclusão/integração educacional, sobre percepções, opiniões e pontos de vista de professores da educação especial, da educação regular, de pais de alunos com deficiência ou não, de alunos com e sem deficiência e profissionais da educação em geral sobre o tema em questão (MONTEIRO & MANZINI, 2008).

Dentre os pesquisadores na área da Educação Especial que realizaram estudos relacionados à concepção de inclusão educacional, podemos citar: Janial e Manzini, em 1999; Vitaliano, em 2002; Silva e Pereira, em 2002; Tessaro, em 2005; Dal-forno e Oliveira, em 2005 (MONTEIRO & MANZINI, 2008).

Em uma perspectiva tradicional, a inclusão das PNEs já foi vista como um problema delas próprias, de suas famílias e, quando muito, das entidades assistenciais especializadas. Ao mesmo tempo, as “deficiências” eram consideradas questão de saúde, como se fossem doenças. Aos poucos, a sociedade conscientiza-se de que a inclusão envolve ética, cidadania, bem como redução da desigualdade social (HERNANDES, 2005).

No entanto, temos que admitir a existência de barreiras e as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para participar da vida em sociedade são muitas. Para enfrentá-las, é indispensável que cada ambiente seja adaptado para acolher as peculiaridades próprias das diferentes necessidades especiais (SENAC, 2006).

A opção pela construção de uma sociedade inclusiva nos faz a todos responsáveis no processo de desenvolvimento do coletivo, especialmente através do respeito ativo às peculiaridades que constituem a riqueza da diversidade (SENAC, 2006).

Atualmente, entre as questões que permeiam a educação especial está a defesa da inclusão dos alunos no ensino comum. O termo inclusão ou educação inclusiva tem sido usado, também como sinônimo de educação



especial em muitos trabalhos da área. Rodrigues aponta que a sociedade vive hoje em uma situação de extrema desigualdade entre os homens. Nesse contexto, o termo inclusão banalizou-se de tal forma que é usado com diferentes sentidos em variados programas de diversos setores: saúde, lazer, educação e até economia (NERES, 2010).

Esse novo paradigma impõe, igualmente, uma série de novos compromissos ao Poder Público. Dentre estes, destaca-se a necessidade de intervir junto à pessoa com deficiência e efetivar os ajustes no sentido de garantir o acesso dos cidadãos com deficiência a todo e qualquer recurso, serviço, equipamento, processo disponível na comunidade, independentemente do tipo de deficiência (SENAC, 2006).

Com a evolução do conceito de inclusão e com o surgimento de uma legislação que assegura aos alunos com deficiência o pleno convívio em salas de aulas comuns, as instituições de ensino especial, hoje, estão presentes como importantes parceiras, no que se refere à qualificação de profissionais, à metodologia, à produção de materiais didático-pedagógicos e à orientação para o trabalho, entre outros aspectos (SENAC, 2006).

O mapa da exclusão social concebido por Sposati considera quatro grandes campos, definidos da seguinte maneira (MONTEIRO, 2003):

- i) Autonomia: é a capacidade e a possibilidade do cidadão em suprir suas necessidades, desde o mínimo da sobrevivência até as necessidades mais específicas. Trata-se do campo dos direitos fundamentais;
- ii) Qualidade de vida: implica melhor distribuição - e usufruto - da riqueza social e tecnológica aos cidadãos de uma comunidade;
- iii) Desenvolvimento humano: é a possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade concretizar seu potencial com menor grau de privação e de sofrimento e, também, a capacidade da sociedade de usufruir, coletivamente, do mais alto grau da capacidade humana;
- iv) Equidade: é a possibilidade de as diferenças serem manifestadas, sem discriminação.

Sposati estabeleceu uma referência mínima, denominada como padrão básico de inclusão, sendo que a ideia de dignidade da cidadania é o seu marco zero. A partir desse ponto, emergem duas escalas de qualificação de condições de vida: uma positiva e outra negativa (MONTEIRO, 2003).

Na primeira enquadram-se os excluídos; na segunda, os incluídos. Essas escalas possibilitam definir um mínimo e um máximo social. A concepção de máximo social significa alcançar plenamente todas as necessidades (MONTEIRO, 2003).

A expressão exclusão demonstra ser inadequada, pois trabalha com agrupamento de situações, como se estas fossem a própria causa da perda do vínculo social dos indivíduos que fazem parte desses grupos. Assim, são considerados “excluídos” os deficientes, os imigrantes, os desempregados, os afrodescendentes, os jovens, dentre outros grupos (PEREZ, 2008).

Na realidade, qualquer indivíduo ou diferentes tipos de indivíduos são situados à margem da sociedade, por não serem reconhecidos por esta, como capaz econômica e socialmente. E não se trata apenas de sua condição pessoal, portanto, segundo Castel, o termo exclusão, ou inclusão, utilizado inadvertidamente reforça essa situação de inexistência do indivíduo (PEREZ, 2008).

Existência da exclusão social em que vivem, hoje, milhões de brasileiros. Com efeito, a inclusão social esbarra na violação do direito à cidadania, o que revela que as raízes autoritárias e elitistas de nossa formação social continuam sólidas. O que vivemos é, ainda, uma ilusão do respeito aos direitos dos cidadãos, base da Declaração de Jomtien. Diariamente presenciamos o desrespeito às diferenças humanas, sejam elas, étnicas, econômicas, de gênero ou características individuais (MONTEIRO, 2003).

### **3.2.1. Exclusão e Inclusão Escolar**

Tratar das práticas inclusivas na escola tem sido recorrente entre os pesquisadores, tendo já permeado as discussões sobre as distinções entre segregação, integração e inclusão, sobre o histórico da educação especial,

sobre políticas sociais e inclusão, entre outros. Mais recentemente, no entanto, o foco se voltou com mais atenção sobre o fazer pedagógico em sala de aula, portanto, sobre o professor e sobre as técnicas e métodos que podem tornar uma ação pedagógica inclusiva (ANJOS *et al*, 2013).

A escola é um espelho do que acontece na sociedade, o que vemos refletido em sua superfície é uma vasta lista de excluídos sociais e escolares, uma vez que, do ponto de vista socioeconômico, a maioria de nossa população se encontra na categoria dos excluídos (MONTEIRO, 2003).

A chamada educação inclusiva vem adquirindo força, sobretudo a partir de 1990, data da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A visão da inclusão não é hegemônica, existem discordâncias acerca do entendimento e das práticas inclusivas (MONTEIRO, 2003).

Mantoan, em 1997, já considerava a integração escolar como uma forma de inserção condicional. Já a inclusão escolar significa a inserção de uma maneira radical. Sua meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar (MONTEIRO, 2003).

Assim, educação inclusiva seria o processo de inserção radical de alunos com deficiências ou distúrbios de aprendizagem nas classes da rede comum de ensino em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação. Nesses espaços, todos devem aprender juntos, cada um dentro de suas possibilidades (MONTEIRO, 2003).

Na educação, o termo inclusão ampara-se na defesa do acesso a todos os alunos na escola. Para tanto, defende-se a promoção da educação inclusiva – aquela que atende a todos os alunos sem distinção. Entretanto, o sentido da educação inclusiva, nesta pesquisa, refere-se “a um objetivo político a ser alcançado”, conforme aponta Bueno. Como um objetivo a ser alcançado, ela repousa na luta por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência e, nas palavras de Bueno “aos demais grupos sociais historicamente desprezados por políticas sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios de classe” (NERES, 2010).

No Brasil, a marcha da educação inclusiva já é uma realidade. O número de matrículas dos alunos com deficiência em todos os níveis escolares aumentou, mesmo assim esse número representa uma minoria.

Dessas deficiências, a mais comum é a mental, seguida da auditiva, da visual e da física (MONTEIRO, 2003).

No Brasil, existem várias iniciativas, previstas por lei, para que a inclusão ocorra no dia-a-dia de um PNE. A Constituição Federal prevê o direito ao acesso à saúde e educação a todos os brasileiros, entretanto muitos PNEs não têm esses direitos garantidos e são desrespeitados. Como um exemplo comum podemos observar que a matrícula em uma escola pública mais próxima da residência é assegurada pela Lei nº 1941, de 30 de dezembro de 1991, ao educando portador de necessidade especial física, mental ou sensorial fato que encontra dificuldades e resistências para se efetivar.

O ensino baseado na inclusão e na diversidade em sala de aula, inclina-se a um modelo que visa respeitar, trabalhar e aceitar cada indivíduo com suas habilidades e dificuldades específicas. Para tal, inclusão e acessibilidade precisam caminhar juntas, na tentativa de que todos, com qualquer tipo de necessidade especial, tenham acesso a educação.

Se por um lado a acessibilidade educacional tem como função ajudar e alavancar o desenvolvimento do PNE, fazendo aumentar seu destaque e sua importância na sociedade, por outro se pode considerar que modificações estruturais nas instituições de ensino e na formação dos professores, representam ferramentas importantes para colocar em prática ideais de cidadania.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetiva. Por outro lado, torna-se essencial que os agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional.

A defesa da inclusão escolar aparece como alternativa para a superação das condições sociais de uma grande parcela da população considerada excluída. A inclusão dos alunos ditos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o ideário da escola como instrumento de equalização social. Na educação especial, a inclusão

dos alunos com deficiência em escolas comuns é defendida como meio de superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos (NERES, 2010).

Vale ressaltar que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

A educação inclusiva é o resultado de uma luta social que também prevê a construção de uma sociedade embasada nos mesmos princípios. Por isso não basta apenas receber alunos com deficiência na escola comum, é preciso também criar estratégias para que todos os alunos, com deficiência ou não, possam aprender no mesmo espaço e no mesmo horário. Não se trata apenas de dispor de matrículas no sistema educacional, mas de garantir o direito de todos a uma aprendizagem que propicie o diálogo com outros saberes da sociedade (MONTEIRO, 2003).

Ainda sobre inclusão, as instituições de ensino devem elaborar planos e projetos pedagógicos específicos para atender as diferenças inerentes de cada indivíduo, adaptando a instituição ao aluno, e não o contrário. Para tal, uma peça chave para que a inclusão aconteça está no papel dos professores, os quais, em geral, não tiveram nenhuma, ou tiveram pouca preparação durante a vida acadêmica, para lidar com esse alunado especial (DINIZ, 2013).

A inclusão começa em sala de aula. Esta opinião é unânime entre os especialistas que divulgam a inclusão em todo o mundo. Afinal, a formação das crianças irá se refletir na postura da sociedade mais adiante. O mesmo vale para a educação profissional inclusiva, que estimula o convívio entre todos os futuros profissionais, fortalecendo a cidadania. Para Mantoan e colaboradores, “[...] Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas e sim, apropriado pelo maior número de profissionais da educação, idealmente para todos” (DINIZ, 2013).

Segundo profissionais do Senac, podemos resaltar as seguintes reações das escolas à diversidade (SENAC, 2006):

Medidas includentes:

- Admitir todos os alunos;
- Uma única modalidade de ensino;
- Aprendizagem cooperativa;
- Mesmo apoio para todos;
- Currículos abertos e com base sociocultural.

Medidas excludentes:

- Admitir alguns alunos;
- Classificá-los, rotulá-los;
- Ensino dicotomizado: especial e regular;
- Aprendizagem competitiva;
- Apoio à parte e para alguns;
- Currículos adaptados pelo professor.

A inclusão preconiza que cada aluno desenvolva o máximo de suas potencialidades, percebidas, incentivadas e compreendidas pela escola. As atividades e avaliações devem ser propostas e discutidas por todos – alunos com ou sem deficiências (SENAC, 2006).

Recomenda-se que a comunidade escolar busque aprofundar seus conhecimentos com consultores em inclusão e, principalmente, com profissionais de saúde, para conhecer as características de cada aluno com deficiência, fornecendo-lhe os recursos que tornarão sua aprendizagem fluente (SENAC, 2006).

### **3.2.2. Portador de Necessidades Especiais**

Embora do ponto de vista legal a inserção, sob a forma da integração de pessoas com deficiência física e/ou mental em escolas comuns remonte à década de 1960 com a Lei 4024/61, é no atual momento histórico - início do século XXI - que a legislação sai do papel e se impõe à prática das escolas,

através da LDB 9394/96 e do Decreto Legislativo nº 198 de 13 de junho de 2001 (MONTEIRO, 2003).

Varias são as nomenclaturas e classificações utilizadas para denominar pessoas com deficiência, muitas revelam e confirmam práticas segregativas. Contudo, denominações mais recentes como portador de necessidades especiais (PNEs) ou deficiente também têm provocado discussão entre os diferentes estudiosos do assunto.

Dentre os diferentes conceitos formulados sobre deficiência o conceito de deficiência divulgado na Convenção da Guatemala não evoca padrões de normalidade, portanto é um entendimento de deficiência voltado para as condições dos sujeitos, não tendo o outro como referência. Em sua definição, o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (MONTEIRO, 2003).

No âmbito global, uma boa observação de um processo de inclusão que pode estar começando a dar certo pode ser feita através da análise do Vigésimo Terceiro Relatório Anual para o Congresso sobre a implementação da Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência do Departamento de Educação dos Estados Unidos (Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2001), onde se relata que 76% dos alunos com todos os tipos de deficiência devem ser atendidos 40% do tempo ou mais em salas da educação geral.

Esse relatório também oferece informações específicas sobre o percentual de alunos americanos em cada categoria de deficiência que recebem atendimento 40% ou mais tempo na classe de Educação Geral: Dificuldades específicas de Aprendizagem 83.5%; Problemas de Fala ou Linguagem 95.1%; Retardo Mental 43%; Distúrbios Emocionais 48.5%; Deficiências Múltiplas 27%; Deficiência Auditiva 58.3%; Impedimentos Ortopédicos 66.1%; Outros Impedimentos de Saúde 77.5%; Impedimentos Visuais 69.8%; Autismo 33.5%; Surdo-Cegueira 23.4%; e Traumatismos Cerebrais 57.5%.

A inclusão significa receber o outro e com ele, estar aberto para ser ou não ser em relação a ele. A inclusão escolar propõe uma nova educação, pois

reconhece aquele que até então, estava excluído da relação professor-aluno. Desse modo, o aluno com deficiência é visto como parte de uma relação complementar, na qual um se constitui através do outro (MONTEIRO, 2003).

Por outro lado, a educação inclusiva não é uma proposta impossível, mas também não é uma tarefa fácil. Talvez a força homogeneizadora da escola, possa ser o grande fator da não aceitação incondicional do aluno na escola comum. Portanto é preciso valorizar a busca de alternativas que os professores têm implementado para receber alunos com deficiência. A conduta desses professores pode provocar mudanças de base no modelo de organização do sistema escolar vigente (MONTEIRO, 2003).

Muitos alunos com necessidades educacionais especiais sequer são diagnosticados como tal (DINIZ, 2013).

### **3.2.3. Instituições especializadas em inclusão escolar**

Na trajetória da educação especial brasileira as instituições especializadas foram, por um bom tempo, as únicas responsáveis pela educação dos alunos com deficiência. Esse tipo de atendimento começa a ser questionado, de forma mais contundente, a partir da década de 1960, com a presença da proposta da integração desses alunos no ensino regular (Neres, 2010).

Com o movimento de integração, muitas críticas eram feitas ao trabalho desenvolvido nas instituições sob o argumento de que esse tipo de atendimento levava à segregação da pessoa com deficiência. No entanto, a defesa da integração não impediu que diversas instituições continuassem a oferecer o atendimento especializado. Isso porque, naquele modelo, havia um entendimento de que, em alguns casos, era necessária na preparação anterior à inserção dos alunos nas escolas comuns e esse trabalho poderia ser feito nas instituições (NERES, 2010).

Com o movimento da inclusão, nos anos de 1990, essas críticas ao atendimento das instituições tornaram-se mais agressivas. No bojo desse movimento, há aqueles que fazem a defesa da inclusão dos alunos nas escolas comuns, sempre que for possível, vislumbrando os benefícios que



esse processo poderia trazer a esses alunos; há também os que advogam a defesa da inclusão total. Esta última posição considera que todos os alunos, sem distinção, devem ser atendidos nas escolas do sistema regular de ensino (NERES, 2010).

As adaptações para o acesso físico devem estar de acordo com a NBR 9.050 da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas - órgão credenciado para a definição dos parâmetros de adaptabilidade às condições de circulação e permanência de pessoas portadoras de deficiência em logradouros públicos e demais espaços. Ela fixa os padrões e critérios necessários para propiciar condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (SENAC, 2006).

A Constituição Federal, em seu artigo 244, garante que a lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público, dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (SENAI-RJ, 2005).

### 3.3 – ATIVIDADES DIDÁTICAS INCLUSIVAS

É inegável que o avanço tecnológico, a vertiginosa velocidade da transmissão das informações e todo progresso científico conquistado pelo homem imprimiram novos costumes na vida das populações e geraram novas demandas de consumo. O processo de globalização ao priorizar e alterar a dinâmica do sistema financeiro e produtivo mundial introduziu mudanças significativas nas formas de organização e gerenciamento do trabalho, o qual passou a exigir um novo perfil do profissional. Consequentemente, esse fato exerce influência direta sobre a concepção da política educacional dos países (PEREZ, 2008).

A utilização dessas novas tecnologias, porém, não garante a melhoria da educação, se não forem mediadas pela reflexão, pela crítica, pela analogia com a prática da sala de aula e pela aquisição de novos conhecimentos pelo professor. O professor tem que dominar novos conhecimentos para utilizar esses recursos, contudo precisa manter-se com a propriedade e a autonomia

de um educador, mais do que um tutor de recursos tecnológicos, ou pior um passivo telespectador (PEREZ, 2008).

Verifica-se que, mesmo o uso de novas tecnologias não tem conseguido dar suporte necessário para o professor construir seu conhecimento e implementar sua prática. Muitas das dificuldades apresentadas por alguns professores para a elaboração e condução do trabalho em sala de aula, devem-se em parte pela formação inicial precária, realizada em cursos que nem sempre oferecem a consistência necessária para essa atuação (PEREZ, 2008).

De acordo com Mrech, 1999, ao discutir o paradigma da inclusão educacional, seria ingenuidade acreditar que a proposta da educação inclusiva acontecerá somente porque é “politicamente correta” e apresenta princípios éticos. Sua implantação é determinada pelos princípios do atual modelo social, político e econômico (PEREZ, 2008).

### **3.3.1. Classificação segundo as necessidades especiais**

Em um âmbito geral, muito se tem falado a cerca de inclusão. Nesse campo de ação, inovações pessoais, conceituais e tecnológicas elaboradas por habilidades intelectuais, tornam possíveis as novas formas de transmissão de informação que facilitam o acesso dos PNEs ao conhecimento científico no campo desejado, disponibilizando a essas pessoas opções de formação e locais de trabalho adaptados às suas necessidades, o que diminui as dificuldades de acesso desse grupo de pessoas.

Atualmente, muitas áreas como a educacional, profissionais e as atitudes dos próprios PNEs, entre outros, têm convivido cotidianamente com ações que demonstram tentativas de inclusão para as mais diversas necessidades especiais.

Em seu artigo os autores Passarino e Montardo (2007) discutem e relacionam a inclusão social e a inclusão digital, bem como sua forma de beneficiar os PNEs. Estes autores comentam inclusão social como:

Numa posição claramente contrária ao “dualismo” que os diversos autores analisados estabelecem, propõe-se que inclusão não pode ser analisada a partir do conceito de

exclusão e que este binômio não pode ser considerado como constituído por “lados opostos” e excludentes, pois as pessoas podem estar excluídas de algum processo, porém incluídas na sociedade, não se tratando de uma forma de ser, e sim de uma situação dentro de um contexto determinado.

[...] Considera-se inclusão, portanto, o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa da sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade.

Este processo eminentemente social perpassa por todas as dimensões da vida em sociedade e é permanente, embora não constante, na vida dos sujeitos, sendo que estes indivíduos ocupam posições diferenciadas de incluídos ou excluídos que podem ser concomitantes e muitas vezes não excludentes ao longo da suas vidas.

Já a inclusão digital é utilizada por eles como uma ferramenta para se falar a cerca de acessibilidade digital (PASSARINO & MONTARDO, 2007).

[...] propõe-se o termo acessibilidade digital como fator de diferenciação conceitual da acessibilidade arquitetônica e urbanística, denominada física, e considera-se a acessibilidade universal o construto teórico que engloba todas as concepções relacionadas com a acessibilidade, incluindo aí a questão do governo eletrônico que representa uma forma nova de acesso aos processos públicos e políticos da cidadania que ainda encontra-se em consolidação. [...]

É importante destacar que a acessibilidade digital só pode ser proporcionada através de uma combinação entre *hardware* e *software*, que oferecem, respectivamente, os mecanismos físicos para superar barreiras de percepção, e acesso a funções e informações. PASSARINO e MONTARDO (2007)

Assim, esses autores tratam das necessidades especiais de uma forma geral, sem abordar um tipo de necessidade específica e assim, dissertam a cerca de uma importante ferramenta - a acessibilidade digital - para auxiliar as atividades didáticas inclusivas diárias. Com tantos recursos de tecnologia em desenvolvimento para a independência dos PNEs, a acessibilidade à internet

se torna uma questão de grande importância, uma vez que esse século tem como lema uma cultura de globalização e interatividade, onde notícias e conhecimentos são compartilhados quase no instante em que acontecem.

Tomando algumas classes de necessidades específicas, existem trabalhos que merecem destaque quanto à atuação em determinados segmentos. Machado (2011) fala sobre inclusão e acessibilidade tomando como referência a análise de uma plataforma de aprendizagem conhecida como Moodle (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos), que ajuda educadores a criar cursos online com vários recursos da internet, além de recursos didáticos. Para o estudo dessa ferramenta de trabalho, utilizaram o estudo de caso de uma professora com deficiência visual em ambientes virtuais de aprendizagem. Para realizar o trabalho, a autora foi ao encontro da professora PNE que utilizava a plataforma *Moodle* como instrumento de mediação em sua docência.

A autora informa que “... A disciplina “O Educando com necessidades educacionais especiais” é uma disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia e optativa para os cursos de licenciatura. É ofertada pela Área de Educação Especial/Inclusiva do Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação (FE)”. MACHADO (2011)

A carga horária da disciplina é de sessenta horas, é ofertada presencialmente com seis turmas e uma turma semipresencial, ministrada pela professora em questão. A professora participa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, orientando trabalho na linha de pesquisa “Ensino de química para alunos com necessidades educacionais especiais” entre outras atividades.

Ao final do trabalho a autora declara que:

“A professora utiliza o *Moodle* desde 2008 e inicialmente tinha dificuldades em habilitar e desabilitar a abertura da semana, inserir e configurar as atividades avaliativas, inserir textos ou vídeos na página do curso [...]. Segundo a professora, como a disciplina está em sua quarta oferta na modalidade semi-presencial, algumas dificuldades iniciais na utilização do *Moodle* hoje já não existem mais.” MACHADO (2011)

Ainda neste caso é interessante observar as atitudes da professora quanto ao seu trabalho e as adaptações e melhorias que foram realizadas na plataforma *Moodle* para auxiliar e facilitar o processo de elaboração das aulas para a professora. Sobre essa questão a autora relata:

Em relação aos objetivos específicos verificamos que a professora organizou a disciplina de forma compatível com o programa leitor de tela, ou seja, utilizou uma configuração específica do editor de textos do *Moodle* para utilização de softwares leitores de tela. As imagens, gráficos e tabelas utilizados na disciplina foram descritos em textos e as informações foram organizadas de modo hierárquico, obedecendo uma sequência lógica para a navegação. O perfil da professora do *Moodle* foi adaptado para edição de textos substituindo formulários HTML por textos. Ainda foram utilizadas a audiodescrição e janelas de LIBRAS. MACHADO (2011)

Outro caso interessante nessa mesma classe de necessidade especiais - visuais - é a inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química (REGIANI, Anelise Maria; MÓL, Gerson de Souza, 2013). O trabalho foi realizado com informações obtidas por uma entrevista com a referida aluna e um questionário aplicado aos professores da universidade que tiveram contato com a aluna. No artigo a autora relata a preocupação da universidade com a permanência da mesma na instituição.

Desde o ingresso dessa aluna na universidade, a coordenação do curso de Química, preocupada com sua permanência, buscou apoio e informações em instituições especializadas, como o NAI, o CEADV e o grupo de pesquisa em Ensino de Química a Alunos com Deficiência Visual, da Universidade de Brasília. A primeira providência foi a realização de uma palestra, com um especialista da área, sobre ensino de Química para deficientes visuais. O evento alcançou o seu objetivo ao despertar docentes e discentes para o desafio proposto. Depois, foi oferecido um curso de grafia Braille, atentando-se para a existência do livro "Grafia braille em química para uso no Brasil" (BRASIL, 2002). Muitos discentes participaram, mas, infelizmente, poucos docentes se interessaram. (REGIANI e MÓL, 2013).

Em relação aos professores o artigo fala da relação dessa aluna com os mesmos e do "sentimento" destes frente à presença dessa aluna. Um dos professores se disse desrespeitado por não estar preparado. Descrevendo

seus sentimentos na seguinte frase: “[...] me senti desrespeitado por não estar preparado, pela coordenação nunca ter colocado um plano de ação para melhor atendê-la e pela própria aluna não estar apta a ingressar num curso de Química”. (REGIANI e MÓL, 2013).

Neste âmbito a autora aborda a formação científica especializada desses professores e relata a realidade onde muita das vezes a vida docente fica em segundo plano no dia a dia desses professores universitários.

O sentimento de desrespeito assemelha-se ao medo declarado por outros professores e decorre do conhecimento equivocado das potencialidades e limitações de uma pessoa cega. Cabe lembrar que a aluna foi a primeira colocada no vestibular para o curso de Química. Este sentimento é agravado pela sensação de falta de preparo. No processo de contratação de docentes em universidades públicas é de praxe valorizar a produção científica do candidato, concentrando a sua seleção com vistas a sua formação em pós-graduação e publicações, na expectativa de que este trabalho continue na vida acadêmica em uma instituição onde o ensino é o foco principal. Esta prática acontece em virtude da necessidade de atendimento, dos cursos de graduação e pós, a uma série de exigências do Ministério de Educação e das agências de fomento, notadamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como critério de avaliação dos cursos. Assim, formam-se quadros docentes extremamente especializados e qualificados tecnicamente, aptos a realizar a prática de pesquisa com “excelência”. Nesse quadro, a docência fica relegada a segundo plano. (REGIANI e MÓL, 2013).

No final do artigo a autora faz considerações interessantes não só sobre os benefícios na vida da aluna em virtude da sua permanência na universidade, mas também os benefícios que essa aluna agrega à instituição e ao curso.

A presença de uma discente com NEE no Ensino Superior leva-nos à reflexão de que a educação inclusiva, também neste nível, requer a reconstrução dos sistemas de ensino, com necessidade para a superação das barreiras pedagógicas. Essas barreiras não se limitam à infraestrutura física necessária. A maioria dos docentes apontou a carência de materiais didáticos

e o próprio despreparo para a interação com as necessidades específicas como causa do insucesso na formação da discente cega.

É importante ressaltar também, a importância da aluna no curso. Sua presença e convivência com os colegas contribuem para a formação de professores mais capacitados a lidarem com as diferenças, por vivenciarem um processo de inclusão e, dessa forma, acreditarem cada vez mais que isso é possível e viável. Por isso, defendemos que a inclusão é boa não só para os “incluídos”, mas, sim, para toda a comunidade que participa e vivencia o processo. (REGIANI e MÓL, 2013).

Muitos outros exemplos podem ser citados como atividades realizadas no processo de inclusão para esse grupo com necessidades visuais, entre eles: CAMARGO e NARDI, que em 2006 falaram a cerca do ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual; Mais uma vez falando sobre esse grupo, CAMARGO 2010, trata sobre o assunto da inserção de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica; VARGAS em 2006 dissertando sobre a inclusão no ensino superior de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. Entre muitos outros exemplos para trabalho realizados com alunos cegos ou com baixa visão.

Para a classe de pessoas com necessidades intelectuais especiais, temos como exemplo o trabalho de Pessoa (2011), que trata da “Acessibilidade Informacional para o Deficiente Intelectual: desafios de uma biblioteca escolar pública”.

O trabalho define tecnicamente o deficiente intelectual da seguinte forma: “O conceito de deficiência intelectual refere-se a problemas que se situam no cérebro e causam baixa produção de conhecimento, provocando uma dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Porém, com exceção do espectro cognitivo, esta deficiência não atinge outras funções cerebrais” (PESSOA, 2011).

O trabalho traz exemplos de ações que tiveram ótimos resultados com esse grupo de alunos, exercícios sensoriais que podem ser realizados, propõe e dá exemplos de uma biblioteca acessível que utiliza estímulos e sentidos ideais para pessoas com necessidades intelectuais especiais. Ao final declara que: Dessa maneira, um trabalho conjunto do bibliotecário especializado e educador e de um professor de educação especializado,

juntamente com as ações governamentais, dará ao ensino especial e inclusivo uma nova identidade, tornando-o muito eficiente e produtivo, e, principalmente, transformando o educando em cidadão com autonomia e independência conquistada. Ou seja, colocando em prática o que é garantido em lei (PESSOA, 2011).

Outros trabalhos na classe de necessidades intelectuais especiais são: os trabalhos de JURDI em 2004 que fala do processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência mental e a atuação de terapeuta ocupacional. Podemos citar também o trabalho de SANCHES, que trata dos contextos educacionais e o aluno com transtorno mental. Já o autor RODRIGUES, em 2006 fala a cerca da função social das classes especiais para deficientes mentais em uma perspectiva crítica de inclusão escolar.

No que diz respeito às necessidades auditivas, o trabalho de CRUZ e Dias de 2009, fala sobre o estudo realizado com sete surdos universitários que relataram no trabalho suas dificuldades durante seus processos de formação.

i) Deficiência Mental:

Melletti, em 2006, ao estudar a educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial, afirma que a tarefa de escolarização é assumida por algumas delas para atender ao princípio da inclusão e da escola para todos. Ela pontua que o entendimento de que o reconhecimento da instituição especial como instância educacional é favorecedor da oferta de educação para todos, atribui ao princípio escola inclusiva também um outro sentido. Assim, a instituição [...] é considerada também como uma instância favorecedora da inclusão social de pessoas com deficiência mental na medida em que proporciona o acesso e a permanência dessa população à escola (NERES, 2010).

### 3.3.2. **Classificação segundo as áreas de conhecimento**

A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas



informações. Ela permite primordialmente sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos (CAPES, 2013). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência de fomento à pesquisa brasileira, fornece uma classificação das Áreas do Conhecimento que abrange a seguintes grandes áreas e suas subdivisões (CAPES, 2013). Essa classificação é apresentada na Tabela 1.

**TABELA 1:** Classificação das grandes áreas de conhecimento adotada pela CAPES.

<b>GRANDES ÁREAS</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>Ciências Agrárias</b>	Ciências Agrárias I, Ciência de Alimentos, Medicina Veterinária e Zootecnia/ Recursos Pesqueiros;
<b>Ciências Biológicas</b>	Biodiversidade e Ciências Biológicas(I, II, III);
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	Astronomia/ Física, Ciência da Computação, Geociências, Matemática/ Probabilidade/ Estatística e Química;
<b>Ciências da Saúde</b>	Enfermagem, Farmácia, Medicina (I, II, III), Nutrição, Odontologia, Saúde Coletiva e Saúde Física;
<b>Ciências Humanas</b>	Antropologia/ Arqueologia, Ciência Política/ Relações Internacionais, Educação, Filosofia/ Teologia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia;
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	Administração/ Ciências Contábeis/ Turismo, Arquitetura/ Urbanismo, Ciências Sociais Aplicadas I, Direito, Economia, Planejamento Urbano/ Planejamento Regional/ Demografia e Serviço Social;
<b>Engenharias</b>	Engenharias (I, II, III, IV);
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	Artes/ Música e Letras/ Linguística;
<b>Multidisciplinar</b>	Biotecnologia, Ciências ambientais, Ensino, Interdisciplinar e Materiais;

Dentre as classificações propostas pela CAPES, apenas as áreas de psicologia (70700001) e educação (70800006) apresentam explicitamente alguma subdivisões com temas inclusivos envolvendo PNEs. Apesar de indiretamente várias áreas abordarem o tema, faz-se necessário uma inserção direta do tema inclusão em um maior número de áreas, dado o aporte constitucional que o tema possui.

### 3.4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paulo Freire destacou a importância de o docente conhecer não só o contorno social e econômico, mas também o contorno geográfico do discente. Para ele algumas das incertezas da prática educativa podem ser evitadas se conhecermos o contorno geográfico e ecológico dos estudantes (ZIVIANI, 2010).

Alguns autores têm alertado para a realidade de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais necessárias e suficientes para o trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades especiais. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com esse grupo, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Apesar da necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar recomendada na Declaração de Salamanca e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, a realidade dos cursos de formação docente, em termos gerais, não proporciona a capacitação necessária dos profissionais para o trabalho com a diversidade dos alunos.

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos PNEs. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser muito relevante, bem

como o desenvolvimento de instrumentos e recursos que facilitem a vida de todos.

Todavia, a prática do professor na sala de aula não é a única responsável pelo fenômeno educativo, tão pouco pela segregação dos alunos com deficiência. Contudo, não há dúvida de que a vivência de sala de aula contribui para o processo de formação humana. Os professores, mediante sua prática em sala de aula formam pessoas. Assim, poderão provocar mudanças, desde que suas ações sejam definidas por uma ética que priorize a “educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para se entender a inclusão” (MONTEIRO, 2003).

O professor também é sujeito desse processo de aprendizagem, na maneira como realiza a mediação dos conhecimentos, sua formação profissional e conhecimento pedagógico. O contexto da escola através da sua gestão, organização do tempo e espaço e da dinâmica das práticas que se dão em sala de aula também são determinantes no processo da aprendizagem (MONTEIRO, 2003).

Sendo assim, a comunidade acadêmica tem um papel fundamental no desenvolvimento de um sistema escolar inclusivo, pois a formação adequada e o trabalho conjunto com o corpo escolar têm como objetivo melhorar o sistema de ensino e realmente tornar a educação igualitária e de qualidade para todos os alunos.

Para que o professor se sinta agente do processo de inclusão, é preciso dar visibilidade ao enfrentamento do desafio de incluir o aluno PNE em escolas comuns (MONTEIRO, 2003).

Nesse processo, em primeiro lugar, os professores buscam alternativas pedagógicas para enfrentar as contradições presentes no seu cotidiano pedagógico. Alteram suas práticas, tomam iniciativas tendo em vista o aprendizado do seu aluno. Nessa medida, a pesquisa mostrou que nenhum professor foi indiferente à presença do aluno com deficiência. Mesmo os mais resistentes ao problema se sentiram incomodados e expressaram vontade de transformar a realidade (MONTEIRO, 2003).

A formação docente, numa perspectiva de formação continuada e de desenvolvimento profissional, pode ser entendida como um processo pessoal, permanente e contínuo que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas (BONARDO, 2010).

Tal formação compreende: a formação profissional, teórico-prática voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais didático-pedagógicos e curriculares, mas também o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação contínua do licenciado (BONARDO, 2010).

A formação contínua, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas (BONARDO, 2010).

Em termos das ações pedagógicas, as iniciativas dos professores geram saberes que precisam ser captados, sistematizados e estruturados teoricamente. Só assim, os novos saberes servirão de pistas para outros professores diante do desafio da aprendizagem dos excluídos (MONTEIRO, 2003).

Deve ser ressaltado ainda, o fato de que o perfil do professor que se exige atualmente é o mesmo de um profissional que está em consonância com o dinamismo da sociedade atual, no que diz respeito ao acesso imediato à quantidade de informações produzidas, ao domínio das novidades da mídia eletrônica, acesso às diferentes linguagens culturais e condições sócio-econômicas para acompanhar tudo isso (PEREZ, 2008).

Contudo, sabemos que o cotidiano desse profissional não condiz com a expectativa que o sistema possui: a maioria possui mais de uma jornada de trabalho, dispendo de pouco tempo para momentos de reflexões e estudos, com recursos insuficientes para investir em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e em muitos casos, até mesmo de lazer (PEREZ, 2008).

A grande massa de professores reais é formada, atualmente, por um professor não apenas com nula, escassa ou má formação para o ensino, mas também com uma educação geral deficiente, produto dessa mesma escola que está sendo questionada e em cuja transformação pretende-se envolvê-lo, sem lhe dar as ferramentas e as condições apropriadas (PEREZ, 2008).

Os professores apresentam ainda muito despreparo quanto a conhecimentos relacionados aos alunos com necessidades especiais e também em relação aqueles que apresentem maiores dificuldades de aprendizagem. Quanto às dificuldades relacionadas pelos professores diante do aluno com necessidades especiais, acrescentam-se os mitos sobre o diferente, “o muito diferente” e a crença de que somente os profissionais da área de saúde possuem competência para indicar a ele – o professor – qual a melhor forma de ensinar a esse aluno (PEREZ, 2008).

Como constata Mrech, a dificuldade de lidar com a construção do saber (passou) a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe. Assim, como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor. O que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, professor universitário, psicopedagogo, psicanalista etc. podem dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a resposta de qual seria a melhor forma de trabalho (PEREZ, 2008).

Dentre os vários debates que circulam na educação, destaca-se a temática da educação inclusiva, devido à conquista de uma legislação em que os direitos dos educandos PNE são reconhecidos, pautados segundo os princípios de igualdade e educação para todos. Assim, um novo paradigma tem norteado a educação brasileira: a educação com perspectiva inclusiva.

*CAPÍTULO IV*  
*PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS*

No capítulo IV feito o levantamento de alguns conceitos inerentes a metodologias de investigação aplicadas a educação. Ele foi subdividido em quatro seções, a saber: pesquisa qualitativa, em 4.1; pesquisa ação, em 4.2, teoria de grupo, em 4.3, e a web e a credibilidade, em 4.4.

## **4. PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS**

A investigação qualitativa não se restringe a uma atividade meramente descritiva. Gómes, Flores e Jiménes, em 1999, descrevem que até o final da década de 80 observou-se o desenvolvimento de diversos métodos e estratégias de investigação qualitativa, com ênfase na fenomenologia, etnografia, teoria fundamental, etnometodologia, análise do discurso, investigação-ação, biografia, enfrentando-se crises de representação e legitimação (BONARDO, 2010).

O debate em torno de diferentes paradigmas de pesquisa, intensificou-se principalmente entre (BONARDO, 2010):

- i. paradigma positivista: considera que as leis naturais e sociais podem ser expressas numa linguagem impessoal e cientificamente neutra;
- ii. paradigma interpretativo: tem como objetivo da pesquisa social a ação a não o comportamento, procurando descrever e compreender sentidos da realidade social e política (e não julgá-la, avalia-la ou condená-la);
- iii. paradigma crítico que enfatiza a necessidade de ações transformadoras e disposição emancipatória.

Na década de 90 o debate esmoreceu, tornando-se corrente a ideia de que seria possível, e também desejável, que a investigação qualitativa em educação se utilizasse em simultâneo de diversos paradigmas, criando-se uma situação de convergência entre “uma grande diversidade de perspectivas e enfoques” (BONARDO, 2010). Assim, apesar dessa diversidade, houve consenso na possibilidade de se estabelecer características comuns para investigação qualitativa, subdividindo-a em cinco níveis (BONARDO, 2010):

- i. Ontológico: considera a realidade como dinâmica, global e construída em um processo de interação consigo mesma;

- ii. Epistemológico: se refere ao estabelecimento dos critérios através dos quais se determinam a validade e confiabilidade dos resultados;
- iii. Metodológico: constrói-se à medida que o processo de investigação avança, através do qual se identifica as distintas visões e perspectivas dos participantes;
- iv. Técnico/Instrumental: considera que a investigação qualitativa se caracteriza por uma utilização de técnicas que permitem a coleta de dados que informem particularmente situações, permitindo uma descrição exaustiva e densa da realidade concreta, objetivo de investigação;
- v. Conteudista: considera que a investigação qualitativa cruza todas as disciplinas, desenvolvendo-se e aplicando-se em Educação, Sociologia, Psicologia, Economia, Medicina, Antropologia, etc.

#### 4.1 - PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Bogdan e Biklen, a tradição da investigação qualitativa tem sua origem em várias disciplinas, os mesmos ressaltam que, do final do século XIX até meados dos anos 30, a antropologia interpretativa e o desenvolvimento da sociologia aplicada à educação, contribuíram para o desenvolvimento de sua metodologia. Contudo, seu avanço ganhou força a partir da década de 70, com seu ressurgimento e amadurecimento, quando investigação qualitativa passou a ser desenvolvida por investigadores educativos e não só por antropólogos e sociólogos. Nesse mesmo período a pesquisa sociológica voltou-se para os trabalhos dos fenomenologistas numa abordagem etnometodológica, bem como para dos autores da estabelecida interação simbólica (BONARDO, 2010).

Frente ao pluralismo de paradigmas inerentes a investigação qualitativa, vários autores utilizam-se da categorização de Lather, que por sua vez toma como base a tese de Habermas, e agrupam as diversas correntes da investigação qualitativa em quatro categorias: predição, compreensão, emancipação e desconstrução, como mostra a tabela 2 (BONARDO, 2010).



**TABELA 2:** Paradigmas da investigação pós-positivista (BONARDO, 2010).

Predição	Compreensão	Emancipação	Desconstrução
Positivismo	Interpretativo	Crítico	Pós-estrutural
	Naturalístico	Neo-marxista	Pós-moderno
	Construtivista	Feminista	Díaspóra
	Fenomenológico	Especificado pela razão	Paradigmática
	Hermenêutico	Orientado pela prática	
	Interacionismo	Participativo	
	Simbólico	Freiriano	
	Microetnografia		

Alguns pesquisadores em educação, propõem estudar não só a perspectiva dos sujeitos, mas também conhecer como e em que condições as práticas podem ser transformadas. Nas palavras de Ponte (BONARDO, 2010):

[...] em Educação, o investigador não é apenas um espectador do que se passa no terreno da prática educativa, mas também um ator, ao lado de outros atores, na transformação desse terreno e dos próprios participantes. Para isso, torna-se necessária uma relação de outro tipo, baseada no diálogo e na colaboração [...].

Na verdade, a colaboração constitui um modo de trabalho especialmente indicado para lidar com problemas de grande complexidade, demasiado pesados para serem enfrentados com êxito por uma só pessoa [...].

Há muitas coisas que não são percebidas pelo investigador sozinho nem pelo professor sozinho, mas que os dois, em colaboração podem compreender e transformar.

Para Ponte, o trabalho colaborativo reduz a distância entre o sujeito e o objeto de estudo.

## 4.2 - PESQUISA AÇÃO

O termo pesquisa-ação tem origem na Psicologia Social e foi cunhado nos Estados Unidos na década de 40 por Kurt Lewin. Trata-se de uma pesquisa de campo que tem por objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Simultaneamente, com a pesquisa-ação e talvez em decorrência dela, Lewin desenvolveu a dinâmica de grupo, como técnica suporte da primeira. Segundo Haguete, Lewin assim referiu-se sobre o assunto (ZIVIANI, 2010):

[...] Quando falamos de pesquisa, estamos pensando em pesquisa-ação, isto é, uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão auto-crítica objetiva e de avaliação dos resultados. Como o objetivo é aprender depressa, então não devemos ter medo de enfrentar as próprias insuficiências. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação.

O sociólogo Émile Durkheim estudou as relações sociais e classificou as representações em (ZIVIANI, 2010):

- i) representações individuais
- ii) representações coletivas.

Durkheim destacou que tanto a vida coletiva como a vida mental do indivíduo é feita de representações.

A Escola de Chicago foi responsável por formar os primeiros pesquisadores que sistematicamente começaram a estudar as relações sociais. Esse grupo estava consciente da existência de problemas sociais e contou esforços na construção de teorias que explicassem as representações e os papéis dessas relações (ZIVIANI, 2010).

A Escola de Chicago aborda a importância do laço social e de sua capacidade de desdobrar-se, expandir-se e de marcar a passagem do indivíduo da socialização primária à secundária. Passagem essa que vem marcada pelo cotidiano, pela perda de uma sociabilidade de interconhecimento, pelo deslizamento da comunidade às redes, pela capacidade de perturbar o político e pela ideia de cidadania. O que essa escola apresenta é uma concepção não individualista porque se preocupa com a interação do indivíduo em sua relação social e na interação como ação

recíproca. Ela enfatiza que o indivíduo é uma categoria que faz parte do público e, como tal precisa ser pensado como ator em seu contexto de ação e a ser concebido como um observador (ZIVIANI, 2010).

Nessa perspectiva, as instituições fechadas não ocupam em buscar uma relação cultural com seus participantes e, de modo contrário, criam e mantêm uma tensão com características próprias entre a cultura do indivíduo e seu mundo institucional. Essa tensão é utilizada continuamente como força estratégica no controle de homens (ZIVIANI, 2010).

Ou seja, a instituição fechada ignora a história da vida e a cultura de seus participantes, rompe intencionalmente a relação com as pessoas que lhes são significativas e mantêm um conflito cujo objetivo nada mais é que promover o controle daqueles a quem atende, trabalhando com uma dinâmica que destrói o self de seu participante, estigmatizando e marginalizando-o (ZIVIANI, 2010).

#### 4.3 - TEORIA DE GRUPO

A vida cotidiana apresenta tipificações daqueles que se encontram face a face, determinando e mantendo ações para as situações vividas. As experiências mais importantes do indivíduo com seus outros acontecem na realidade do cotidiana, na interação face a face. Para Berger e Luckman, nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes nesse tipo de interação que ocorre dentro de uma rotina da vida cotidiana, ou seja, é uma interação que está presente nas relações sociais e institucionais. Se ela ocorre dentro de uma rotina, ela pode ou não ser padronizada (ZIVIANI, 2010).

A linguagem de origem na situação “face a face” constitui-se de sinais e, por ser o dado objetivo mais importante da construção da realidade social, constrói-se de significados expressos que tornam a vida objetiva concreta; ela pode basear-se na exalação de si e na depreciação do outro (ZIVIANI, 2010).

Lewin conceitua o grupo não como uma somatória de indivíduos, mas como um campo de força dinâmica que resulta da interação entre os componentes no espaço psicossocial. Ele não é um simples ajuntamento de

indivíduos que podem ser compreendidos pela psicologia individual, porque se constitui numa rede de trocas sociais, simbólicas e afetivas que envolvem relação e comunicação (ZIVIANI, 2010).

Em contrapartida, Enrique Pichon-Rivière, psiquiatra e psicanalista argentino, ao elaborar a teoria do “grupo operativo”, em 1940, articulou proposições teóricas da psicanálise freudiana à teoria de campo de Kurt Lewin. Ele definiu o grupo como um conjunto de pessoas ligadas umas as outras no tempo e no espaço, por sua mútua representação interna, que se propõe de forma explícita ou implícita, a realizar uma tarefa para a qual interagem em uma rede de papéis através de vínculos estabelecidos entre si. Para Rivière o coordenador do grupo tem a função de criar, manter e promover o desenvolvimento da comunicação grupal progressivamente (ZIVIANI, 2010).

Galano, em 2006, acrescenta que podemos compreender a palavra grupo sem a simplificarmos e entendermos que ela está articulada a um processo de organização grupal, num movimento de discurso e ações dos participantes e de seus objetivos conscientes ou não (ZIVIANI, 2010).

Para a teoria de grupo os vínculos sociais são de grande importância, pois formam a base para os processos de comunicação e cooperação, os quais favorecem a aprendizagem do sujeito social que se constitui na sua relação com o outro. Ou seja, na relação grupal o sujeito está imerso num intenso processo face a face e de comunicação que permitem seu desenvolvimento e envolvimento social (ZIVIANI, 2010).

#### 4.4 – A WEB E A CREDIBILIDADE

A teoria do conhecimento se interessa pela investigação da natureza, das fontes e da validade do conhecimento. Na definição de Olivier Reboul, a retórica é a arte de persuadir pelo discurso, entendendo-se por arte um saber-fazer pelo discurso e por persuadir o levar alguém a crer em alguma coisa (SEMERARO, 2001).

Adriano Duarte Rodrigues chama atenção para um tipo de comunicação da experiência “simbólica”. Em relação à comunicação simbólica, a comunicação informativa introduz a novidade de o destinatário comunicar, a outra pessoa, o relato de um fato ou acontecimento de que esta última não teve experiência (SEMERARO, 2001).

Um dos aspectos mais interessantes das chamadas novas tecnologias da informação e comunicação - TIC, fomentada pela popularização da Internet é, sem dúvida, elemento de importante discussão sobre credibilidade, que de certa forma, enquanto problema teórico foi posto em evidência pela retórica clássica.

A facilidade e a liberdade quase ilimitadas de publicação que caracterizam a Web rompe o monopólio de produção da informação das organizações midiáticas tradicionais.

Cabe a cada internauta decidir, por si próprio, que informação é ou não credível, que informação é mais ou menos credível. O problema da credibilidade coloca-se, portanto, sobretudo em relação àquelas entidades e organizações cujo nome é mais ou menos desconhecido, nomeadamente pelo fato de terem iniciado a sua existência no online.

Ainda em relação aos critérios de credibilidade dos sítios Web, outro aspecto que chama imediatamente atenção é a disparidade dos resultados que apresentam os estudos empíricos; essa disparidade deve-se, provavelmente, à disparidade das amostras e das metodologias utilizadas.

Apesar das investigações feitas para se averiguar os critérios de credibilidade dos sítios Web – seja pela diversidade das amostras, seja pela diversidade das metodologias utilizadas – divergirem quanto aos resultados obtidos, parece ser possível chegar a conclusão de que a credibilidade dos sítios Web não é uniforme, variando, nomeadamente, com o tipo de site visitado.

Para alguns autores, estudar a credibilidade dos sítios Web em geral parece uma tarefa não só interminável como destinada ao fracasso. O que não invalida a natureza qualitativa das informações obtidas.

*CAPÍTULO V*  
*RESULTADOS E DISCUSSÕES*

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 - METODOLOGIA

Respalhada no desejo atual de promover uma educação onde o indivíduo é lapidado a fim de desenvolver sua autonomia, capacidade de pensar, de resolver problemas, de tomar decisões e de aprender a aprender, a educação inclusiva incorpora novas perspectivas. Trata-se de investir na aquisição de competências e isso não surge apenas pela democratização do acesso à educação, mas pela qualidade do processo educativo, o que caracteriza o professor como ator importante deste processo.

Nesse contexto, como método de desenvolvimento do trabalho foi feita uma reconstituição dos principais fatos históricos e conceitos que impulsionaram o processo de implantação da educação inclusiva. Para tal, foi realizada a coleta e leitura exploratória de um extenso material bibliográfico, com a finalidade de adquirir informações relevantes envolvidos no processo de construção, montagem e desenvolvimento dessa pesquisa.

Na sequência foram investigadas as grades curriculares, bem como o ementário, dos principais estabelecimentos de ensino superior autorizados pelo MEC a formar licenciados em química. Durante a coleta de dados foram utilizados recursos de busca da web.

A estratégia adotada permitiu a obtenção de informações e estabeleceu critérios de análise sobre as disciplinas ofertadas de maneira rápida e direta. O objetivo é conhecer melhor a formação oferecida aos futuros docentes de Química, no que tangencia o ensino inclusivo, além de nortear a possibilidade de estudos subsequentes.

Quanto a sua abordagem, apesar da aparente tipologia quantitativa, preferimos classificar o estudo em qualitativo descritivo de caráter exploratório, uma vez que, no que concerne a coleta de dados, a pesquisa se baseou nas informações obtidas pelas grades e pelos ementários oriundos das páginas das respectivas instituições de ensino disponíveis na web.

Sabemos que a abordagem adotada apresenta fragilidades, uma vez que, por diferentes motivos, nem sempre a atualização virtual acompanha a realidade institucional.

Os resultados serão apresentados de modo a fornecer um perfil geral da grade curricular. Esse perfil será apresentado em tabelas e representações gráficas. Para as instituições presentes no do Rio de Janeiro, ou que possuam pólos de Ensino a Distância (EaD) este estado, estará disponível no anexo as imagens obtidas na web. Finalmente, serão feitas discussões respaldadas nas informações obtidas.

## 5.2 – UNIVERSO ESTUDADO

O universo estudado compreende as principais instituições formadoras de licenciados em química situadas na região sudeste do país. Adotou-se por essa restrição geográfica, visto que esta é a região mais rica e de maior densidade populacional do país, além de abrigar três das mais importantes metrópoles do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte).

Das 111 Instituições de Educação Superior que apresentam curso de licenciatura em química cadastrados no MEC, na região Sudeste, 78 constam no “Guia do Estudante: Profissões e Vestibular 2014” da Editora Abril. Destas, 82 instituições foram investigadas nesse trabalho.

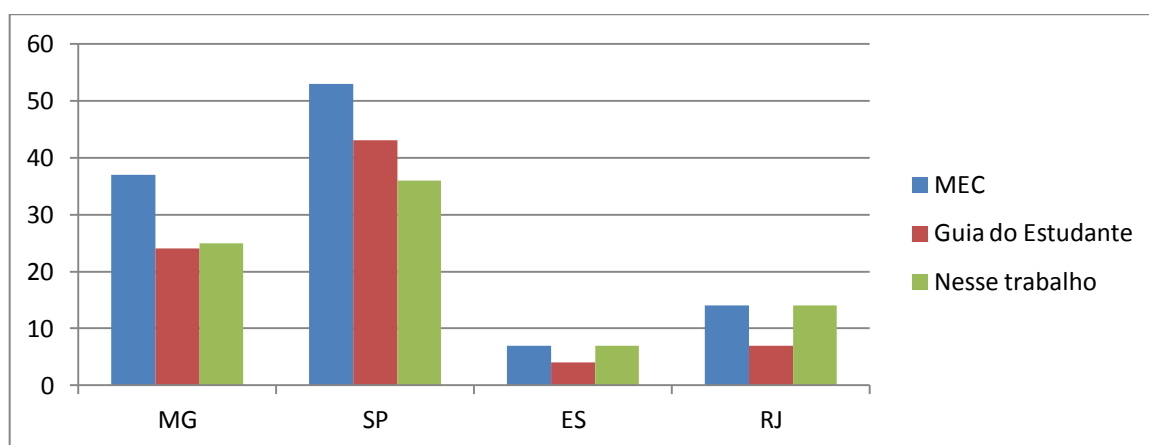
Dos 82 estabelecimentos de ensino analisados, 25 estabelecimentos localizavam-se no estado de Minas Gerais, 36 no de São Paulo, 7 no Espírito Santo e 14 no Rio de Janeiro.

A figura 4 ilustra a distribuição de instituições superiores de ensino em química, presentes em cada estado da região Sudeste, registradas no MEC, e a figura 5 ilustra a relação entre o universo estudado e as duas fontes de informação utilizadas, a saber: portal do MEC e Guia do Estudante. Já a tabela 3 apresenta dados sobre a população de cada estado da região sudeste, e relaciona estas informações a quantidade de instituições de ensino presente em cada estado.





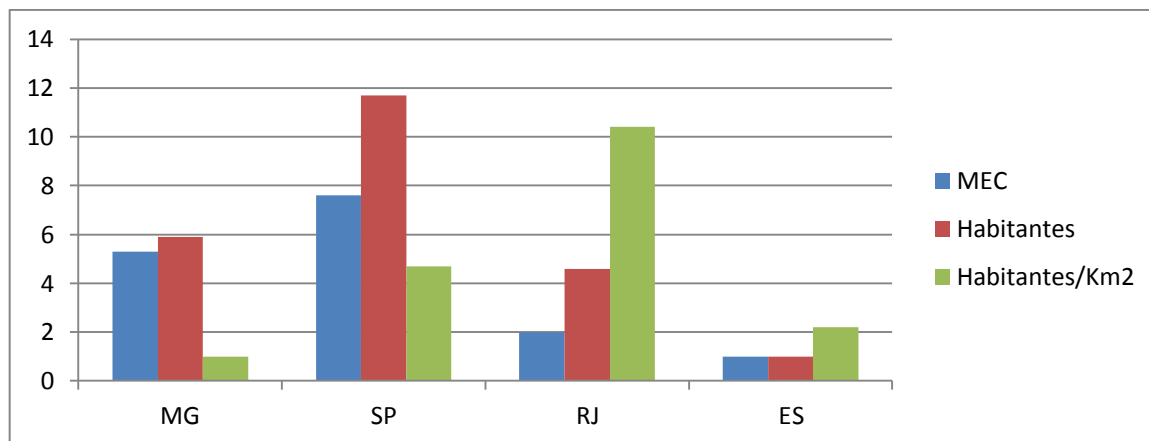
**FIGURA 4:** Dados referentes à distribuição dos cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, na região Sudeste. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.



**FIGURA 5:** Relação entre o domínio de estudo – coluna verde - e o universo amostral possível segundo as duas fontes de informação, portal do MEC e Guia do Estudante.

**TABELA 3:** Dados referentes à Região Sudeste.

POPULAÇÃO	MINAS GERAIS	SÃO PAULO	RIO DE JANEIRO	ESPÍRITO SANTO
Estimativa (hab.)	20.593.316 (2º) 5.9	41.252.160 (1º) 11.7	15.993.583 (3º) 4.6	3.512.672 (14º) 1
Densidade (hab./Km²)	35,11 (14º) 1	166,2 (3º) 4.7	366,02 (2º) 10.4	76,23 (7º) 2.2
Instituições de Ensino (MEC)	37	53	14	7
Projeção tendo o ES como referência	5.9x7 = 41.3	11.7x7 = 81.7	4.6x7 = 32.2	1x7 = 7
Projeção tendo o MG como referência	1x37 = 37	4.7x37 = 173.9	10.4x37 = 384.8	2.2x37 = 81.4
% em relação a habitantes	90%	65%	44%	100%



**FIGURA 6:** Relação entre o domínio de estudo – coluna azul - e a densidade populacional segundo cada estado.

### 5.2.1. Minas Gerais – MG

As trinta e sete instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Química no estado de Minas Gerais – MG, autorizados pelo MEC, apresentadas na figura 7, são: Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG); Centro Universitário de Caratinga (UNEC); Centro Universitário de Formiga (UNIFORMG); Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS); Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM); Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP); Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras do Alto de São Francisco (FASF); Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Santa Marcelina (FAFISM); Faculdade Prisma (FAP); Faculdade Integradas ASMEC (ASMEC); Faculdade Verde Norte (FAVENORTE); Instituto de Ensino Superior e Pesquisa (INESP); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); Instituto Superior de Educação de Divinópolis (ISED); Instituto Superior de Educação de Ituiutaba (ISED); Universidade de Itaúna (UI); Universidade de Uberaba (UNIUBE); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São

João Del Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE); Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR).

Instituições (37)	
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAXUPÉ - UNIFEG	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA - UNEC	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA - UNIFORMG	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS - UNILAVRAS	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS - UNIPAM	
FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO - FCJP	
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO ALTO SÃO FRANCISCO - FASF	
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SANTA MARCELINA - FAFISM	
FACULDADE PRISMA - FAP	
FACULDADES INTEGRADAS ASMEC - ASMEC	
FACULDADE VERDE NORTE - FAVENORTE	
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR E PESQUISA - INESP	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS - IFNMG	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS - IFSEMG	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO -	
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE DIVINÓPOLIS - ISED	
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA - ISEDI	
UNIVERSIDADE DE ITAÚNA - UI	
UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE	
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI - UNIFEI	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV	
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM	
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES	
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE - UNIVALE	
UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE - UNINCOR	

**FIGURA 7:** Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado de Minas Gerais – MG. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

### 5.2.2. São Paulo – SP

Na Figura 8 são listadas as cinquenta e três instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Química no estado de São Paulo – SP, autorizados pelo MEC.

Instituições (53)	
CENTRO UNIVERSITÁRIO AMPARENSE - UNIFIA	
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO -	
CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO SALESIANO AUXILIUM - UNISALESIANO	
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS - UNIFEB	
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA - UNIFEV	
CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO - UNIFIEO	
CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS - FEOB - UNIFEOB	
CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ - CUFSA	
CENTRO UNIVERSITÁRIO HERMINIO OMETTO - UNIARARAS	
CENTRO UNIVERSITÁRIO METROPOLITANO DE SÃO PAULO - UNIMESP	
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB - UNISEB	
FACULDADE ANHANGUERA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE SOROCABA - FAECTS	
FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA - FACCAMP	
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE BRAGANÇA PAULISTA - FESB	
FACULDADE DE PAULÍNIA - FACP	
FACULDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE - FAPEPE	
FACULDADE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - FASB - FASB I	
FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS - FAI	
FACULDADES INTEGRADAS DE FERNANDÓPOLIS - FIFE	
FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO RIBEIRA - FIVR	
FACULDADES INTEGRADAS REGIONAIS DE AVARÉ - FIRA	
FACULDADES OSWALDO CRUZ - FOC	
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP	
INSTITUTO MANCHESTER PAULISTA DE ENSINO SUPERIOR - IMAPES	
INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE ASSIS - IMESA	
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS APLICADAS - ISCA - ISCA	
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CAMPO LIMPO PAULISTA - ISECAMP	
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUC-CAMPINAS	
UNIVERSIDADE BANDEIRANTE ANHANGUERA - UNIBAN	
UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO - UNICASTELO	
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL - UNICSUL	
UNIVERSIDADE DE FRANCA - UNIFRAN	
UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES - UMC	
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	
UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNISO	
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU	
UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE	
UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC - UNIABC	
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE	
UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO - USC	
UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA - UNIVAP	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP	
UNIVERSIDADE GUARULHOS - UNG	
UNIVERSIDADE IBIRAPUERA - UNIB	
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP	
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES	
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE	
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - MACKENZIE	

**FIGURA 8:** Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado de São Paulo – SP. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

### 5.2.3. Espírito Santo – ES

Na Figura 9 são listadas as sete instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Química no estado do Espírito Santo - ES, autorizados pelo MEC.

Instituições (7)
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR
CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO - ESPÍRITO SANTO - SÃO CAMILO-ES
FACULDADE ESPÍRITO SANTENSE - UNICAPE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES
UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

**FIGURA 9:** Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado do Espírito Santo – ES. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

### 5.2.4. Rio de Janeiro – RJ

Na Figura 10 são listadas inicialmente treze instituições de ensino superior que apareceram no site do MEC. Sabendo porem que de fato são quatorze, e não treze, cursos de Licenciatura em Química oferecidos no estado do Rio de Janeiro – RJ, autorizados pelo MEC. Uma vez que não consta na figura a Cesgranrio.

Instituições (13)
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOACYR SREDER BASTOS - UNIMSB
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES - FFCLSM
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO - IFRJ
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE - IF FLUMINENSE
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO
UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO
UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA - USS

**FIGURA 10:** Instituições de ensino que oferecem cursos de Licenciatura em Química, autorizados pelo MEC, no estado do Rio de Janeiro – RJ. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

### 5.3 – SÍNTESE DAS ANÁLISES POR ESTADO

Serão apresentadas o perfil das grades curriculares das oitenta e duas instituições pesquisadas na região Sudeste, no que concerne disciplinas inclusivas. A saber: vinte e cinco das trinta e sete instituições autorizadas pelo MEC no estado de MG; trinta e seis das cinquenta e três no estado de SP além de todas do RJ e ES.

### 5.3 – SÍNTESE DAS ANÁLISES

Serão apresentadas as grades curriculares das cinquenta e sete instituições pesquisadas na região Sudeste e serão analisadas as grades das instituições localizadas no Rio de Janeiro.

Na Figuras 11, 12 e 13 são apresentadas as principais universidades do estado de Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo, respectivamente, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.

Com base nesses dados podemos observar que a grande maioria dos cursos oferece apenas a disciplina LIBRAS, que se tornou uma disciplina obrigatória, com o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, (Figura 17), que regulamentou a lei 10436 de 24 de abril de 2002.

A Universidade IF Sudeste-MG oferece a disciplina obrigatória “Educação Inclusiva” e eletivas relacionadas ao tema. A UFOP oferece uma disciplina obrigatória e uma eletiva. A UFU oferece Educação Especial, LIBRAS I e LIBRAS II como eletivas. A UFVJM oferece a disciplina “Educação e Inclusão” como obrigatória e três eletivas relacionadas. A UNIFAL oferece duas disciplinas obrigatórias: Educação Inclusiva I e II.

A Universidade Mackenzie, a UNESP Araraquara e a UNG oferecem disciplinas eletivas, cujas ementas abordam o tema inclusão/acessibilidade.

RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS E SUAS DISCIPLINAS COM FOCO EM INCLUSÃO/ACESSIBILIDADE						
ESTADO DE MINAS GERAIS						
UNIVERSIDADE	ANO DA GRADE	POSSUIU NÃO POSSUIU COM FOCO EM ACESSIBILIDADE	NÚMERO DE DISCIPLINAS	NOME DAS DISCIPLINAS	PERÍODO (S) DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
ASMEC	2012	SIM	1	LIBRAS	***	***
FAFISM	2012	SIM	1	LIBRAS	1º	***
FUNEDI - UEMG	2009	SIM	1	LIBRAS	6º	***
IFSudeste-MG	2010	SIM	2	Educação Inclusiva; LIBRAS	5º; 6º	Eletivas Relacionadas ao Tema: EJA
IFTM	2012	SIM	1	LIBRAS	7º	***
UFJF	2013	NÃO	***	***	***	***
UFLA	2013	NÃO	***	***	***	***
UFOP	2013	SIM	3	Eletivas de Educação	3º, 7º e 8º	Eletivas Relacionadas ao Tema: EJA; Relações Étnico-Raciais e Educação; Introdução a LIBRAS
UFTM	2012	SIM	1	LIBRAS	7º	***
UFU	2013	NÃO	***	***	***	Optativas: Educação Especial, LIBRAS I E LIBRAS II
UFV	2011	SIM	1	LIBRAS	9º	***
UFVJM	2009	SIM	2	Educação e Inclusão; LIBRAS	6º; 7º	Eletivas Relacionadas: Educação e Cidadania, EJA; Educação Especial.
UNIFAL	2008	SIM	2	Fundamentos de Educação Inclusiva I e II	7º e 8º	***
UNIMONTES	2009	SIM	1	LIBRAS	7º	***

**FIGURA 11:** Relação das principais universidades do estado de Minas Gerais, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.

RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS E SUAS DISCIPLINAS COM FOCO EM INCLUSÃO/ACESSIBILIDADE						
ESTADO DE SÃO PAULO						
UNIVERSIDADE	ANO DA GRADE	POSSUI OU NÃO DISCIPLINAS COM FOCO EM ACESSIBILIDADE	NÚMERO DE DISCIPLINAS	NOME DAS DISCIPLINAS	PERÍODO (S) DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
CLARETIANO	2013	SIM	2	Fundamentos da Educação Inclusiva; Língua Brasileira De Sinais.	***	***
FACCAMP	2010	SIM	2	Educação Inclusiva; Libras - Língua Brasileira de Sinais.	***	***
FASB	2009	SIM	1	LIBRAS	4º	***
FEMA	2013	SIM	2	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais; LIBRAS	***	***
FEV	2013	SIM	1	Prática de Ensino VI – Ensino de Libras	***	***
FIRA	2013	SIM	1	LIBRAS	6º	CURSO COM DURAÇÃO DE 3 ANOS
FIRA	2013	NÃO	***	***	***	CURSO COM DURAÇÃO DE 4 ANOS
FOC	2011	SIM	1	LIBRAS	***	à partir da 2ª série do curso
FSA	2013	NÃO	***	***	***	Disciplina envolvida: Ciências naturais e Responsabilidade Social
FVR	2012	SIM	1	LIBRAS	***	Disciplina envolvida: História e Cultura Afro e Brasileira e Indígena
IFSP	***	SIM	1	LIBRAS	4º	***
MACKENZIE	2013	SIM	1	LIBRAS	5º	Disciplina envolvida: EJA; Educação e Alteridade.
MARIA IMACULDA	2013	SIM	2	LIBRAS	7º e 8º	I e II
UFABC - SANTO ANDRÉ	2009	SIM	1	LIBRAS	***	***
UFABC SAO BERNARDO DO CAMPO	2013	SIM	1	LIBRAS	***	***
UFSCAR	2004	NÃO	***	***	***	***
UMC	2013	SIM		LIBRAS	1º	*
UNESP - ARARAQUARA	2013	NÃO	***	***	***	OPTATIVA (s): Educação Inclusiva
UNESP - BAURU	2002	NÃO	***	***	***	***
UNG	2013	SIM	***	LIBRAS	***	Disciplinas envolvidas: Cidadania e Responsabilidade Social; Prát. De ensino - Aspectos legais na formação do prof.
UNIFEB	2010	NÃO	***	***	***	***
UNIFEOB	2013	SIM	2	LIBRAS	***	I e II
UNIFESP	2010	SIM	1	LIBRAS	8º	***
UNIFIA	2012	SIM	1	LIBRAS	***	Disciplina envolvida: História e Cultura Afro e Brasileira e Indígena
UNIFIO	2013	SIM	1	Inclusão Socioeducativa: LIBRAS	7º	***
UNIMEP	2013	SIM	1	LIBRAS	5º	***
UNISO	2013	SIM	1	LIBRAS	3º	***
UNITAU	2013	SIM	1	LIBRAS	5º ou 6º	***
UNOESTE	2013	SIM	1	LIBRAS	5º	***
USC	2013	SIM	1	LIBRAS	6º	***
USP	2013	NÃO	***	***	***	DIURNO/NOTURNO

**FIGURA 12:** Relação das principais universidades do estado de São Paulo, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.



RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS E SUAS DISCIPLINAS COM FOCO EM INCLUSÃO/ACESSIBILIDADE						
ESTADO DE ESPÍRITO SANTO						
UNIVERSIDADE	ANO DA GRADE	POSSUI OU NÃO DISCIPLINAS COM FOCO EM ACESSIBILIDADE	NÚMERO DE DISCIPLINAS	NOME DAS DISCIPLINAS	PERÍODO (S) DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
FAESA	2013	SIM	1	LIBRAS	5º	***
IFES	2013	SIM	1	LIBRAS	7º	Disciplina envolvida: EJA
UFES	2006	SIM	1	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	6º	***

**FIGURA 13:** Relação das principais universidades do estado do Espírito Santo, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.

Na Figura 10 foram apresentados os treze estabelecimentos de ensino do estado do Rio de Janeiro autorizadas pelo MEC a formar químicos. Não foi possível obter informações sobre o Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos nessa relação. Além disso, as únicas instituições que só formam bacharéis são a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Severino Sombra (USS) de Vassouras. Nas figuras 14 e 15 são apresentados detalhes do curso oferecido pela PUC, obtidos no site do MEC.

**DETALHES DA IES**

(Código) Nome da IES: (528) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO

**RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
10874	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	5	-	-

Registro(s): 1 a 1 de 1 Página 1 de 1 20

**FIGURA 14:** Dados referentes ao curso de Bacharel em Química da PUC-RJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

**DETALHES DA IES**  
(Código) Nome da IES: (140) UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA - USS

**RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
20572	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Vassouras	2	3	3

Registro(s): 1 a 1 de 1      Página 1 de 1      20

**FIGURA 15:** Dados referentes ao curso de Bacharel em Química da USS, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTQw/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

Na Figura 16 são apresentadas as informações disponíveis na web sobre as principais universidades do estado do Rio de Janeiro, autorizadas a formar licenciados em química, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade. Com base esses dados podemos observar que a grande maioria dos cursos de licenciatura oferece apenas a disciplina LIBRAS.

A UERJ oferece três disciplinas obrigatórias e uma eletiva, enquanto a UFF oferece quatro disciplinas eletivas, cujas ementas abordam o tema inclusão/acessibilidade. A UFRJ, campus Ilha do Fundão, não apresentava disciplinas obrigatórias ou optativas sobre o tema nas grades de 2005-2007, 2008 – 2012. Em 2013 entra a disciplina LIBRAS e um total de oito disciplinas optativas todas na área de educação, que indiretamente podem abordar o tema.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO						
RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS E SUAS DISCIPLINAS COM FOCO EM INCLUSÃO/ACESSIBILIDADE						
UNIVERSIDADE	ANO DA GRADE	POSSUI OU NÃO DISCIPLINAS COM FOCO EM ACESSIBILIDADE	NÚMERO DE DISCIPLINAS	NOME DAS DISCIPLINAS	PERÍODO (S) DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
IFF	***	SIM	3	LIBRAS	5º e 7º	leil
IFRJ - CAXIAS	2012	SIM	1	LIBRAS	3º	***
IFRJ - NILÓPOLIS	2012	SIM	1	LIBRAS	3º	***
SOUZA MARQUES	2010	SIM	1	Prática Educativa VII - LIBRAS	7º	OPTATIVA: LIBRAS
SOUZA MARQUES	2013	SIM	1	Prática Educativa VIII - LIBRAS	8º	OPTATIVA: LIBRAS
UENF-EAD	2013	SIM	1	LIBRAS	8º	***
UERJ	***	SIM	1	Prática pedagógica em Educação Inclusiva Sociologia da Educação Políticas Públicas em Educação	2º	Políticas Públicas em Educação
UFF	2006	NÃO	***		***	Referente ao curso noturno
UFF	2006	NÃO	***		***	***
UFF	2013	SIM	1	LIBRAS	8º	OPTATIVA (s): Tópicos especiais em educação especial; Educação Especial; Práticas educacionais para alunos com altas habilidades - superdotação; Preconceito indivíduo e cultura.
UFF - VOLTA REDONDA	***	SIM	1	LIBRAS	7º	***
UFRJ	2013	SIM	1	Educação e Comunicação II (Libras)	5º	ELETIVA: Abord. Did. Educ. de Jovens e Adultos
UFRJ - EAD	2013	SIM	1	Processos Interativos com a Pessoa Surda - LIBRAS	6º	***
UFRJ - MACAÉ	***	NÃO	***		***	***
UFRRJ	2009	SIM	1	LIBRAS	8º	NENHUMA DISCIPLINA OPTATIVA É DA ÁREA DE EDUCAÇÃO
UNIUBE - EAD	2013	SIM	1	Processos Interativos com a Pessoa Surda - LIBRAS	6º	OPTATIVA: Cidadania, heterogeneidade e diversidade.
UNIVERSO	2009	SIM	1	LIBRAS	6º	***

**FIGURA 16:** Relação das principais universidades do estado do Rio de Janeiro, que oferecem disciplinas com foco em inclusão/acessibilidade.



**FIGURA 17:** Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.

**i. Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Souza Marques – FFCLSM**

Na Figura 18 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela FFCLSM, obtidos no site do MEC.

DETALHES DA IES								
(Código) Nome da IES:		(192) FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES - FFCLSM						
RELAÇÃO DE CURSOS								
Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
5352	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	1	2	3
305352	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	2	2	-

Registro(s): 1 a 2 de 2 Página 1 de 1 20


**FIGURA 18:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da FFCLSM, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

• **FFCLSM – Rio de Janeiro**

Disciplinas obrigatórias:

8º período

Prática Educativa VIII - Libras/ EDU5015-4 (Figura 18)



FUNDAÇÃO TÉCNICO-EDUCACIONAL SOUZA MARQUES  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES  
CURSO DE QUÍMICA

**8º PERÍODO**

**PRÁTICA EDUCATIVA VIII - (LIBRAS) - EDU 5015-4**

**EMENTA:**

Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, sua comunidade, suas conquistas legais e a legitimação da LIBRAS como língua oficial dos surdos no país. Ensino da LIBRAS no contexto de uma Educação Inclusiva. Noção básica de aspectos linguísticos da LIBRAS, quanto à estruturação e gramática.

**FIGURA 19:** Dados referentes a disciplina LIBRAS do curso de Licenciatura em Química da FFCLSM. Fonte: página web da FFCLSM.

Além da Licenciatura Plena em Química a FFCLSM oferece aos graduados em Ensino Superior, Cursos de Licenciatura Especial, reconhecidos pela Portaria nº 53, de 17 de janeiro de 2008. O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes é direcionado para disciplinas de Física, Matemática e Química, do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.

## ii. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RJ – IFRJ

Na Figura 19 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pelo IFRJ, obtidos no site do MEC.

DETALHES DA IES								
(Código) Nome da IES:		(3163) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO - IFRJ						
RELAÇÃO DE CURSOS								
Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
121016	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Duque de Caxias	-	-	4
67249	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Nilópolis	3	3	3
1153800	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Nilópolis	-	-	-

Registro(s): 1 a 3 de 3 Página 1 de 1 20

**FIGURA 20:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da IFRJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

- **IFRJ - Duque de Caxias**

Disciplinas obrigatórias:

1º período

Sociedade, Cultura e Educação/ ESP122 (Figura 21);

2º período

História, Política e Legislação da Educação/ ESP121 (Figura 22);

3º período

Didática/ ESP006 (Figura 23)

Libras/ ESP124 (Figura 24)

Disciplina Optativa:

Inclusão em Educação (Figura 25)

OBS: O estágio começa a partir do 5º período.

- IFRJ – Nilópolis

No site referente a esta unidade não foi encontrado o ementário, contudo em sua grade constam os mesmos códigos de disciplinas presente na grade da unidade de Duque de Caxias, diferindo apenas no período em que a disciplina de Libras é ofertada.

Disciplinas obrigatórias:

1º período

Sociedade, Cultura e Educação/ ESP122 (Figura 21);

2º período

História, Política e Legislação da Educação/ ESP121 (Figura 22);

3º período

Didática/ ESP006 (Figura 23)

4º período

Libras/ ESP124 (Figura 24)

Disciplina Optativa:

Inclusão em Educação (Figura 26)

OBS: O estágio começa a partir do 5º período.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

**OBRIGATÓRIA**

PLANO DE UNIDADE CURRICULAR (ECL)		
<b>UNIDADE CURRICULAR</b>		<b>CÓDIGO</b>
SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO		ESP122
<b>CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA</b>		<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Todos os cursos de Licenciatura		Obrigatória    Optativa
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		X
54 horas	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
	04	04
<b>PRÉ-REQUISITO (S)</b>		<b>CÓDIGO (S)</b>
Não há		-
<b>EMENTA</b>		
Conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos de ser humano e educação. Pensamento clássico e contemporâneos sobre educação. As relações entre Estado, sociedade e escola. <u>A escola como dispositivo de inclusão e exclusão.</u> <u>Relações étnico-raciais, diversidade e ética no cotidiano escolar.</u>		
<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Qualificar os Licenciandos para a compreensão dos fundamentos teórico-conceituais da educação à luz de referenciais antropológicos, sociológicos e filosóficos, possibilitando a análise contextual dos fenômenos educacionais e das práticas escolares.		
<b>ABORDAGEM</b>		<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
X	<i>Teórica</i>	A disciplina será desenvolvida através de aulas expositivas, leituras de textos, trabalhos em grupos, seminários com a utilização de recursos midiáticos.
	<i>Prática</i>	
<b>ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</b>		
Elaboração de um júri simulado sobre um assunto contemporâneo relacionado à Educação (Reforma Universitária ou Cotas, por exemplo).		
<b>OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>		
Definição no Projeto Pedagógico do Curso.		

**FIGURA 21:** Dados referentes à disciplina obrigatória de Sociedade, Cultura e Educação (ESP122), presente na grade do curso de Licenciatura em Química. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias do IFRJ - Duque de Caxias <[http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/3138](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3138)>.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

**OBRIGATÓRIA**

PLANO DE UNIDADE CURRICULAR (ECL)		
<b>UNIDADE CURRICULAR</b>		<b>CÓDIGO</b>
HISTÓRIA, POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO		ESP121
<b>CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA</b>		<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
Todos os cursos de Licenciatura		Obrigatória    Optativa
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		X
54 horas	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
	04	04
<b>PRÉ-REQUISITO (S)</b>		<b>CÓDIGO (S)</b>
Não há		-
<b>EMENTA</b>		
Aspectos contextuais da história da educação no Brasil: origem e desenvolvimento da escola e dos processos educacionais. Organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Políticas públicas para a educação e suas relações com as políticas econômicas, culturais, científicas e tecnológicas. <u>Legislação aplicável à educação.</u> <u>Especificidades históricas, políticas e legais da Educação Básica, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Inclusão e Diversidade.</u>		
<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Possibilitar ao licenciando a compreensão da constituição, transformações e organização atual da educação brasileira, através da análise contextual da história, das políticas públicas, das legislações e normas, focalizando as questões presentes que perpassam as demandas inerentes ao exercício da docência na Educação Básica.		
<b>ABORDAGEM</b>		<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
X	<i>Teórica</i>	Dinâmicas de grupo, seminários, aulas expositivas e debates.
	<i>Prática</i>	
<b>ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</b>		
Filmes, palestras, júri simulado e produção de vídeos.		
<b>OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>		
Definição no Projeto Pedagógico do Curso.		

**FIGURA 22:** Dados referentes à disciplina obrigatória de História, Política e Legislação da Educação (ESP121), presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias do IFRJ - Duque de Caxias <[http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/3138](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3138)>.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

**OBRIGATORIA**

PLANO DE UNIDADE CURRICULAR (ECL)		
UNIDADE CURRICULAR		CÓDIGO
DIDÁTICA		ESP006
CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA		CLASSIFICAÇÃO
Todos os cursos de Licenciatura		Obrigatória
		Optativa
		X
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
54 horas	04	04
PRÉ-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)
Não há		-
<b>EMENTA</b>		
Fundamentos históricos da didática e seus campos de estudos. As tendências didáticas e sua aplicação à realidade da Educação Básica. A didática como tempo/espaco de reflexão/ação sobre o processo ensino-aprendizagem. A construção da identidade, os papéis e saberes necessários ao docente. A construção da prática pedagógica e seus elementos estruturantes: o currículo, o planejamento, os métodos e a avaliação da aprendizagem. <b>Os desafios da prática pedagógica no contexto da diversidade.</b>		
<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Proporcionar ao licenciando conhecimentos teóricos e práticas que possibilitem a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e suas articulações com a didática, exercício da reflexão crítica, currículo e avaliação; bem como, a percepção das situações didáticas no seu contexto histórico e social.		
ABORDAGEM	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
X <i>Teórica</i>	Leituras e resenhas de livros, produção de narrativas reflexivas, exibição de filmes, seminários, aulas expositivo-dialogadas e debates.	
<i>Prática</i>		
<b>ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</b>		
Filmes, palestras, SEMACIT, leituras de livros e visitas a espaços de educação não-formal.		
<b>OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>		
Definição no Projeto Pedagógico do Curso.		

**FIGURA 23:** Dados referentes à disciplina obrigatória de Didática (ESP006), presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias do IFRJ - Duque de Caxias <[http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/3138](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3138)>.

PLANO DE UNIDADE CURRICULAR (ECL)		
UNIDADE CURRICULAR		CÓDIGO
LIBRAS		ESP124
CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA		CLASSIFICAÇÃO
Todos os cursos de Licenciatura		Obrigatória
Todos os cursos de Tecnologia e Bacharelado		Optativa
		X
		X
Todos os cursos de Tecnologia e Bacharelado	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
54 horas	04	04
PRÉ-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)
Não há		-
<b>EMENTA</b>		
Conceito, história e princípios de LIBRAS. Comunicação alternativa. Cultura e comunidade surda. Acessibilidade e direitos básicos da pessoa surda. Educação e trabalho no contexto da surdez. Aquisição da linguagem, leitura e escrita no bilinguismo. Linguística aplicada à LIBRAS. Dattilologia. Gramática de LIBRAS. Diálogo básico em LIBRAS. Conversação em LIBRAS.		
<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Possibilitar ao licenciando falante de Língua Portuguesa uma aproximação com a utilização de uma língua viso-gestual utilizada pelas comunidades surdas, especialmente nos espaços educacionais, favorecendo o desenvolvimento de futuras ações pedagógicas inclusivas.		
ABORDAGEM	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<i>Teórica</i>	Aulas práticas e teóricas.	
<i>Prática</i>		
<b>ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</b>		
Participação em atividades promovidas durante o curso.		
<b>OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b>		
Definição no Projeto Pedagógico do Curso.		

**OBRIGATORIA**

**FIGURA 24:** Dados referentes à disciplina obrigatória de Libras (ESP124), presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias do IFRJ - Duque de Caxias <[http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/3138](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3138)>.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

OPTATIVA

PLANO DE UNIDADE CURRICULAR (ECL)		
UNIDADE CURRICULAR	CÓDIGO	
<b>INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO</b>		
CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA	CLASSIFICAÇÃO	
	Obrigatória	Optativa
Todos os cursos de Licenciatura	X	
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
27 horas	02	02
PRÉ-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)
SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO e DIDÁTICA		ESP122 e ESP006
EMENTA		
O conceito de Inclusão em Educação. A diversidade no cotidiano escolar. Políticas públicas para a inclusão em educação. Culturas e práticas inclusivas no contexto escolar. A formação do professor para a inclusão em educação.		
OBJETIVO GERAL		
Discutir os princípios norteadores do processo de inclusão na educação no contexto da Educação Básica, proporcionando ao aluno um espaço de reflexão sobre esta política no cotidiano da escola regular. Contextualizar o processo ensino-aprendizagem em ambientes escolares inclusivos.		
ABORDAGEM	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
X	Teórica	Leituras de artigos e livros, exibição de filmes, seminários, aulas expositivo-dialogadas e debates.
	Prática	
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR		
Palestras, eventos científicos e visitas às Instituições escolares que atendem alunos com necessidades educativas especiais (NEE).		

**FIGURA 25:** Dados referentes à disciplina optativa de Inclusão em Educação, presente na grade do curso de Licenciatura em Química do IFRJ. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias do IFRJ - Duque de Caxias <[http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/3138](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/3138)>.

### iii. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF

Na Figura 23 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pelo IF Fluminense, obtidos no site do MEC.

**▶ DETALHES DA IES**

(Código) Nome da IES: (1120) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE - IF Fluminense

**▶ RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
1158924	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Cabo Frio	-	-	-

Registro(s): 1 a 1 de 1 Página 1 de 1 20

**FIGURA 26:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da PUC-RJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

• **IF Fluminense – Cabo Frio**

Disciplinas obrigatórias:

5º período

Libras I (Figura 27)

7º período

Libras II (Figura 27)

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica    Ministério da Educação <b>BRASIL</b> <b>FLUMINENSE</b> Campus Cabo Frio			
<b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - LICENCIATURA EM QUÍMICA (Hora/aula de 50 min)</b>			
Período V	Núcleo Específico de Química	▪ Química Analítica Experimental	100
		▪ Físico-Química I	80
		▪ Química Orgânica I	80
		▪ Química Analítica II	60
	Núcleo Inst. de Ciências	▪ Libras I	40
		▪ Programa de saúde	60
Núcleo Pedagógico	▪ Contexto da aula: Organização e Gestão do Ambiente de Aprendizagem em Ciências	40	
Prática Pedagógica V		60	
		<b>Sub total</b>	<b>520</b>
Período VII	Núcleo Específico de Química	▪ Fundamentos de Química Quântica	60
		▪ Bioquímica	60
		▪ Química Inorgânica Experimental	100
		▪ História da Química	40
	Núcleo Pedagógico	▪ Libras II	40
		▪ Contexto da Aula Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Química II	40
Prática Pedagógica VII		60	
		Trabalho de Conclusão de Curso I	40
		<b>Sub total</b>	<b>440</b>

**FIGURA 27:** Dados referentes à matriz curricular do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura em Química oferecido pelo IF Campus Cabo Frio. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias do IFRJ – Cabo Frio

iv. **Universidade de Uberaba – UNIUBE**

Na Figura 27 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UNIUBE, obtidos no site do MEC.

**DETALHES DA IES**  
[Código] Nome da IES: [143] UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE

**RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
88804	A Distância	Licenciatura	QUÍMICA	Vários municípios		3	-	4

Registro(s): 1 a 1 de 1

**DETALHES DO CURSO - (88804) Licenciatura em QUÍMICA**

(Código) Grau: (88804) Licenciatura em QUÍMICA  
 Modalidade: Educação a Distância  
 Data de início do funcionamento do curso: 30/01/2005      Periodicidade (Integralização): Semestral (6,0)  
 Carga horária mínima: 2010 horas      Vagas Autorizadas: 60  
 Coordenador: WILSON DE SOUSA BENJAMIN

**ENDEREÇO DE OFERTA DO CURSO**

Endereço	CEP	Município	UF
Av. Nilo Reppelhe Torres 71	57050-540	Maceió	AL
Praça Coronel Cazuzinha, 85 1º andar Centro 34	46400-000	Caeté	BA
Avenida Amália Amado 1560 - de 1153/1154 ao fim	45630-768	Itabuna	BA
Rua Paulo VI 15	45836-000	Itamaraju	BA
Rua Iluminato Bonardim, s/n, Centro, S/N	46960-000	Medeiros Neto	BA
Rua Odilon Ferreira, s/n Centro 33	46430-000	Paripiranga	BA
Rua Virgílio Damascô 22	45810-000	Porto Seguro	BA
Rua Jacareacajá, s/n Centro s/n	48570-000	Santa Brígida	BA
Rua Graçalano Vieira 79	45995-050	T Teixeira de Freitas	BA
Av. Sênou, QI 3, Lotes 1 e 2 s/n	72317-550	Brasília	DF
RUA ELIESEK LACERDA MATA 20	29000-000	Afonso Cláudio	ES
Rua Comendador Ramos s/n	29230-000	Archieta	ES
RUA ADELINO COIMBRA 281	29300-000	Barra de São Francisco	ES
Rua Laudeline Louzada 14	29302-820	Cachoeiro de Itapemirim	ES
Rua Santa Maria 01	29146-360	Caraiacoca	ES
RUA DAS ARAUJAS 70	29360-000	Castelo	ES
Rua Luiz Simionassi, 40, Maria das Graças, 40	39795-010	Colatina	ES
Rua Ernesto Ayres Feilias 5	29330-000	Novo Venêdo	ES
AVENIDA SANTOS DUMONT 124	75860-000	Quirinópolis	GO
Av. Amazonas, 295, São Geraldo, 295	36180-084	Arexá	MG
Rua Governador Benedito Valadares 342	36202-328	Barbacena	MG
Av. Célio de Castro 757	31110-000	Belo Horizonte	MG
Rua João Pinheiro 147	35300-037	Caratinga	MG
Rua Getúlio Vargas 330	39314-000	Chapada Gaúcha	MG
Rua Repelhe 662	35010-161	Governador Valadares	MG
Av. Governador Milton Campos 2323	39740-000	Guanhães	MG
Rua 08, 1009, Sala 11, Centro, 1000	38240-000	Itapajipe	MG
Rua Cirilo Barbosa 18	39440-000	Janaúba	MG
Rua Odéne de Almeida 79	36202-020	Juiz de Fora	MG
Rua Malacovi, 152 Centro 103	39690-000	Malacachete	MG
Rua Correa Mochado 865 - de 646/647 ao fim	39400-090	Montes Claros	MG
Rua Nelião Cordeiro S/N	39860-000	Nanuque	MG
Rua Dr. José Mariano, 11, 5ª Andar, Centro, 11	35430-228	Ponte Nova	MG
RUA PINHEIRO MACHADO 66	38800-000	São Gotardo	MG
Rua Concórdia, 1000	39603-077	Tedilo Ozoni	MG
RUA MANOEL SAMPORA 19	35180-014	Timóteo	MG
Av. Nene Sabino, 1801, Santo Marta, 1.801 Campus Universitário II	38059-950	Uberaba	MG
AV. RONDON PACHECO 2000	38408-343	Uberlândia	MG
Rua Amazonas, 5 Jd. Arapuaia S/N	78520-000	Guaranésia de Norte	MT
Rua Cascavel 979	78535-000	Marcelândia	MT
Av. CÔnego Baldista Campos 377 Lotes 10 e 11	68447-000	Barcarena	PA
AVENIDA PEDRO MIRANDA 1593	66800-000	Balém	PA
Rodovia PA-160 Km 10 s/nº	66819-000	Poraucpebas	PA
Av. Rui Barbosa, 500, Centro, 500	68006-000	Santarém	PA
Av. 7 de setembro, 28	68456-000	Tucuruí	PA
Av. Severino Bezerra Cabral, 1150, SF 142, José Pinheiro, 1.150	56194-170	Campina Grande	PB
Rua Inácio Luetosa 792	80510-000	Curitiba	PR
Avenida Itoró 1440	87010-460	Maringá	PR
Av. Joaquim de Costa Lima, 6462, Wons, 6.402	26180-500	Belford Roxo	RJ
Rua Iúria Kubitschek 39	22993-010	Cabo Frio	RJ
Rua Dr. Manoel Reis 462	25025-010	Duque de Caxias	RJ
Rua Estevão Leão Bouraui, 2069, Centro, 2.069	14490-750	Franca	SP
AVENIDA ADOLFO RODRIGUES 1109	15440-000	Nova Granada	SP
Rua Gastão Vidigal 832	19901-010	Ouro Preto	SP
Av. Presidente Kennedy, 7147, Cidade Odian, 7.147	11795-000	Pirita Grande	SP
Rua dos Expedicionários 655	15950-000	Santa Adéla	SP
Rua Rio Grande do Sul 364	95100-200	São Caetano do Sul	SP
Avenida Arthur Nonato 1177	15080-010	São José do Rio Preto	SP
R. Brigadeiro Galvão 540	12160-000	São Paulo	SP
Rua José Bonifácio, 276 Centro 2.030	77880-000	Xambôá	TO

Registro(s): 1 a 60 de 60

**Belford Roxo**

**Cabo Frio**

**Duque de Caxias**

**FIGURA 27:** Dados referentes aos polos do curso de Licenciatura em Química da UNIUBE, modalidade EaD, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

- **UNIUBE – Belford Roxo/ Cabo Frio/ Duque de Caxias**

Disciplinas obrigatórias:

6º período

Processos interativos com a pessoa surda - LIBRAS (Figura 29);

Disciplina Optativa:

Cidadania, Heterogeneidade e Diversidade (Figura 29);

UNIUBE   EAD - Química		
Etapas	Duração da etapa	
6 etapas	6 meses cada etapa	
<b>Curso online</b>		
Com 01 encontro presencial no início do semestre mais um encontro para a realização da avaliação presencial e práticas laboratoriais.		
<b>6ª. Etapa</b>		
	Disciplinas	Carga Horária
	BIOQUÍMICA	90
	ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA II	72
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	168
	PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	72
	PROCESSOS INTERATIVOS COM A PESSOA SURDA - LIBRAS	72
	QUÍMICA AMBIENTAL	74
	QUÍMICA ANALÍTICA - ANÁLISE INSTRUMENTAL	74
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC - PORTFÓLIO)	48
<b>Optativa</b>		
	Disciplinas	Carga Horária
	CIDADANIA, HETEROGENEIDADE E DIVERSIDADE	56
	<b>Total:</b>	<b>56</b>

**FIGURA 29:** Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química modalidade a distância, oferecido pela UNIUBE. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares da UNIUBE/EaD.

v. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ**

Na Figura 30 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UERJ, obtidos no site do MEC.

▶ DETALHES DA IES									
(Código) Nome da IES:		(547) UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ							
▶ RELAÇÃO DE CURSOS									
Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC	
11308	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	2	2	-	
Registro(s): 1 a 1 de 1				<span>«</span> <span>«</span> <span>1</span> <span>»</span> <span>»</span>			Página 1 de 1		20

**FIGURA 30:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UERJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ3/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.



• **UERJ - Campus Maracanã**

Disciplinas obrigatórias:

Sociologia da Educação/ EDU05-06616 (Figura 31);

Prática Pedagógica em Educação Inclusiva/ EDU06-08821 (Figura 31);

Políticas Públicas em Educação/ EDU09-08820 (Figura 33);

Disciplinas Eletivas Restritas a Licenciatura em Química

(Componente Teórico - Área Pedagógica EDU)

Políticas Públicas em Educação/ EDU09-06620 (Figura 34);

EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	
5) CÓDIGO: EDU05.06616	6) NOME DA DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	7) CH: 30	8) CRED: 2
9) CURSOS: Licenciatura		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA:	
		TIPO DE AULA	SEMANAL
		TEÓRICA	20
		PRÁTICA	
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	20
11) PRÉ-REQUISITO (a):		12) CÓDIGO	
13) PRÉ-REQUISITO (b):		12) CÓDIGO	
13) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS			
13) OBJETIVO			
14) EMENTA			

**OBRIGATÓRIA**

**13) OBJETIVO**

Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da produção do conhecimento em Sociologia da Educação;  
Relacionar os principais enfoques teóricos da Sociologia da Educação com condições conjunturais de sua emergência;  
Analisar as questões atuais que envolvem a relação educação e sociedade;  
Estabelecer as conexões entre processos culturais e educação.

**14) EMENTA**

Os fundamentos da Sociologia da Educação. A educação como fato social, processo social e reprodução de estruturas sociais. Análise macrosociológica e processos microsociais. A produção das desigualdades sociais e a desigualdade de oportunidades. Formas de seleção e organização dos conhecimentos escolares. Conexões entre processos culturais e educação. Questões atuais que envolvem a relação educação e sociedade.

**FIGURA 31:** Dados referentes à disciplina obrigatória de Sociologia da Educação, presente na grade do curso de Licenciatura em Química da UERJ. Fonte: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/6616.pdf>>.

EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	
5) CÓDIGO: EDU06.08821	6) NOME DA DISCIPLINA: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	7) CH: 30	8) CRED: 2
9) CURSOS: LICENCIATURA		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA:	
		TIPO DE AULA	SEMANAL
		TEÓRICA	20
		PRÁTICA	
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	20
11) PRÉ-REQUISITO (a):		12) CÓDIGO	
13) PRÉ-REQUISITO (b):		12) CÓDIGO	
13) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS			
13) OBJETIVOS			
14) EMENTA			

**OBRIGATÓRIA**

**13) OBJETIVOS**

- Discutir os princípios norteadores da Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica, proporcionando ao aluno um espaço de reflexão sobre esta política no cotidiano da escola regular.
- Apresentar as áreas de necessidades educativas especiais caracterizadas no Plano Nacional de Educação Lei 10172/2001
- Identificar as modalidades de atendimento da Educação Especial no Sistema Regular de Ensino
- Contextualizar os processos de aprendizagem em ambientes escolares inclusivos
- Embasar os estudantes das licenciaturas com alternativas de adaptação curricular para garantir o acesso e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

**14) EMENTA**

Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorizar as diversidades culturais e lingüísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva - Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares. Tecnologia Assistiva.

**FIGURA 32:** Dados referentes à disciplina obrigatória de Prática Pedagógica em Educação Inclusiva, presente na grade do curso de Licenciatura em Química da UERJ. Fonte: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/8821.pdf>>.

EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
		2005	
3) UNIDADE: Faculdade de Educação		4) DEPARTAMENTO: Fomento de Políticas, Avaliação e Gestão da Educação	
5) CÓDIGO: ED09-0820	6) NOME DA DISCIPLINA: Políticas Públicas em Educação	7) CH: 30 ( ) obrigatória ( ) eletiva ( ) definida ( ) restrita	8) CRÉDITOS: 2
9) CURSOS:			
(10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA:			
LICENCIATURA		TIPO DE AULA	SEMANAL
		TEÓRICA	2
		PRÁTICA	
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	2
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO: 30	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO:	
11) CO-REQUISITO:		12) CÓDIGO:	
13) OBJETIVOS			
Analisar os princípios subjacentes à implementação de políticas públicas de Educação Básica no Brasil, com ênfase no discurso oficial do Estado nacional, à luz dos processos de formação da cultura brasileira, das políticas de desenvolvimento traçadas pelo Governo e dos modelos conceituais adotados como orientação da estruturação curricular.			
14) EMENTA			
Políticas atuais para a Educação Brasileira (Edu. Básica de Formação Geral e Profissional) Leis Educacionais – Regulação e orientação da Educação Estrutura e Funcionamento da Edu. Básica Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes Desafios e Perspectivas			

**OBRIGATÓRIA**

**13) OBJETIVOS**

Analisar os princípios subjacentes à implementação de políticas públicas de Educação Básica no Brasil, com ênfase no discurso oficial do Estado nacional, à luz dos processos de formação da cultura brasileira, das políticas de desenvolvimento traçadas pelo Governo e dos modelos conceituais adotados como orientação da estruturação curricular.

**14) EMENTA**

Políticas atuais para a Educação Brasileira (Edu. Básica de Formação Geral e Profissional)  
Leis Educacionais – Regulação e orientação da Educação  
Estrutura e Funcionamento da Edu. Básica  
Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes  
Desafios e Perspectivas

**FIGURA 33:** Dados referentes à disciplina obrigatória de Políticas Públicas em Educação, presente na grade do curso de Licenciatura em Química da UERJ. Fonte: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/8820.pdf>>.

**Eletivas Restritas de Química (Licenciatura) - Campus Maracanã**  
**Componente Teórico - Área Pedagógica EDU**

**ELETIVA RESTRITA**

EMENTA DE DISCIPLINA		1) ANO	2) SEMESTRE
		2005	
3) UNIDADE: Faculdade de Educação		4) DEPARTAMENTO: DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
5) CÓDIGO: ED09-0620	6) NOME DA DISCIPLINA: DISCIPLINA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO	7) CH: 30 ( ) obrigatória ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	8) CRÉDITOS: 2
9) CURSOS:			
(10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA:			
LICENCIATURA		TIPO DE AULA	SEMANAL
		TEÓRICA	2
		PRÁTICA	
		LABORATÓRIO	
		ESTÁGIO	
		TOTAL	2
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO: 30	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO:	
11) CO-REQUISITO:		12) CÓDIGO:	
13) OBJETIVO			
Analisar a emergência dos processos de globalização e sua repercussão nas concepções sobre sociedade e educação.			
14) EMENTA			
O conceito de globalização e a expansão do capitalismo. O projeto neoliberal. As concepções subjacentes à emergência do "pensamento único". A escola e as repercussões do processo de globalização neste contexto. O local em contraposição ao global. O papel da escola no processo global: critérios de exclusão e inclusão.			

**13) OBJETIVO**

Analisar a emergência dos processos de globalização e sua repercussão nas concepções sobre sociedade e educação.

**14) EMENTA**

O conceito de globalização e a expansão do capitalismo. O projeto neoliberal. As concepções subjacentes à emergência do "pensamento único". A escola e as repercussões do processo de globalização neste contexto. O local em contraposição ao global. O papel da escola no processo global: critérios de exclusão e inclusão.

**FIGURA 34:** Dados referentes à disciplina eletiva, restrita ao curso de Licenciatura em Química, Educação e Processos de Globalização, presente na grade da UERJ. Fonte: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/6620.pdf>>.

**vi. Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro/ UENF**

Na Figura 35 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UENF, obtidos no site do MEC.

DETALHES DA IES								
(Código) Nome da IES:		(1027) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF						
RELAÇÃO DE CURSOS								
Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
100553	A Distância	Licenciatura	QUÍMICA		Vários municípios	4	-	-
21580	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Campos dos Goytacazes	4	4	-
Registro(s): 1 a 2 de 2				« « 1 » »			Página 1 de 1 20	



**FIGURA 35:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UENF, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTAyNw==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

- **UENF - Curso EaD**

Disciplina obrigatória:

8<sup>o</sup> período

LIBRAS/ LEL04410 (Figura 36)

 		CCT COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM QUÍMICA				
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro						
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA						
GRADE CURRICULAR (A PARTIR DE 2013-1)						
8º	LEL04410	Libras	68 (T e P)	LEEL		
	QUI12682	Prática de Ensino de Química II	68 (T e P)	LCQUI		QUI12652
	QUI12683	Monografia	136 (EC)	LCQUI	QUI11011	
	QUI12681	Estágio Supervisionado Licenciatura IV	102 (ES)	LCQUI	QUI12671	
		Disciplina Eletiva 1	34 (T ou P)			
São oferecidas treze disciplinas optativas, nenhuma específica em educação.						
Disciplinas Optativas						
Códigos	Disciplinas	Carga horária	Lab resp pela disc	Pré-requisito	Co-requisito	
MAT01109	Cálculo Diferencial e Integral III	68 (T)	LCMAT	MAT01206		
FIS01205	Física Geral III	68 (T)	LCFIS	MAT01109 e FIS01103		
FIS01206	Laboratório de Física Geral III	34 (P)	LCFIS	FIS01109	FIS01205	
QUI01407	Físico Química III	68 (T)	LCQUII	QUI12561		
QUI01402	Química Orgânica III	51 (T)	LCQUI	QUI11241		
QUI01412	Métodos Físicos de Análise II	34 (T)	LCQUI	QUI12661		
LEL04102	Ingles Instrumental I	68 (P)	LEEL			
LEL04206	Ingles Instrumental II	68 (P)	LEEL			
LEL04101	Portugues Instrumental I	68(P)	LEEL			
LEL04202	Portugues Instrumental II	68(P)	LEEL			
MAV01121	Mineralogia e Tratamento de Minérios	102(T e P)	LAMAV			
PRO01441	Higiene e Segurança do Trabalho	34 (T)	LEPROD			
PRO01121	Introdução à Probabilidade e Estatística	68 (T)	LEPROD	MAT01101		

**FIGURA 36:** Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, oferecido pela UENF. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares da UENF.

vii. **Universidade Federal do Rio De Janeiro – UFRJ**

Na Figura 37 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UFRJ, obtidos no site do MEC.



DETALHES DA IES									
(Código) Nome da IES:		(586) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ							
RELAÇÃO DE CURSOS									
Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC	
123365	A Distância	Licenciatura	QUÍMICA		Vários municípios	-	-	-	
120924	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Macaé	-	-	4	
1125889	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Macaé	-	-	-	
14332	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	4	4	-	
45204	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	3	4	-	
107942	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Rio de Janeiro	3	4	4	
Registro(s): 1 a 6 de 6				<input type="button" value="«"/> <input type="button" value="&lt;"/> <input type="button" value="1"/> <input type="button" value="&gt;"/> <input type="button" value="»"/>			Página 1 de 1		20

**FIGURA 37:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UFRJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTg2/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

- **UFRJ – Ilha do Fundão**

Disciplinas obrigatórias:

5º período

Educ e Comunicação/ EDD636 (Figura 37);

Disciplina Optativa:

Ver Figura 38.

5º Período						UFRJ
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos		
<a href="#">EDD636</a>	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30 30			
Disciplinas Optativas (Escolha Condicionada)						
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	Requisitos		
<a href="#">EDD172</a>	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60 0			
<a href="#">EDD648</a>	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60 0			
<a href="#">EDF417</a>	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60 0			
<a href="#">EDF600</a>	Educação Ambiental	3.0	45 0			
<a href="#">EDW001</a>	Profissão Docente	2.0	0 60			
<a href="#">IQB500</a>	Ensin Quím e Filos da Ciência	2.0	30 0			
<a href="#">IQW103</a>	Metod Ativas Ensino de Química	2.0	30 0	EDD505 (P)		
Créditos a cumprir		4.0				

**FIGURA 38:** Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, oferecido pela UFRJ. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares da UFRJ.

- **UFRJ – EaD**

Disciplinas obrigatórias:

Libras (Figura 39)

**DETALHES DO CURSO - (123365) Licenciatura em QUÍMICA**

**(Código) Grau:** (123365) Licenciatura em QUÍMICA

**Modalidade:** Educação a Distância

**Data de início do funcionamento do curso:** 25/07/2009      **Periodicidade (Integralização):** Semestral (9.0)

**Carga horária mínima:** 3185 horas      **Vagas Autorizadas:** 30

**Coordenador:** MARCO ANTONIO CHAER DO NASCIMENTO

---

**ENDEREÇO DE OFERTA DO CURSO**

Endereço	CEP	Município	UF
Av. dos Trabalhadores, 179, Jacuecanga. 179	23905-000	Angra dos Reis	RJ
Rua São Francisco Xavier 524 sala 12020, bloco B	20550-130	Rio de Janeiro	RJ
Rua Honório Dubois s/n	28770-000	Santa Maria Madalena	RJ
Rua Elyσιο da Costa Santos s/n	28400-000	São Fidélis	RJ
Rua Antônio Pinheiro Filho 2	28230-000	São Francisco de Itabapoana	RJ
Rua Visconde de Itauna s/n s/nº CIEP 250 - Rosendo Rica Marcos	24431-005	São Gonçalo	RJ
Rua 12 de Outubro s/n	28940-000	São Pedro da Aldeia	RJ
Rua Antônio Ferreira, Rio da Areia 110	28993-000	Squarema	RJ

Registro(s): 1 a 8 de 8      Página 1 de 1      20

**FIGURA 39:** Dados referentes aos polos do curso de Licenciatura em Química, modalidade EaD, da UFRJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTg2/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

### viii. Universidade Federal Fluminense – UFF

Na Figura 40 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UFF, obtidos no site do MEC.

**DETALHES DA IES**

**(Código) Nome da IES:** (572) UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF

---

**RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
12700	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Niterói	4	4	-
312700	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Niterói	3	3	-
1100002	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Volta Redonda	-	-	-
1100003	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Volta Redonda	-	-	-

Registro(s): 1 a 4 de 4      Página 1 de 1      20

**FIGURA 40:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UFF, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTcy/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

- **UFF – Niterói**

Disciplinas obrigatórias:

8º período

LIBRAS I/ GLC00292 (Figura 41);

Disciplina Optativa:

(Figura 41);

MATRIZ CURRICULAR - UFF									
GRAU - Graduação									
Curso: QUÍMICA									
Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -									
Currículo: 28.02.002 Versão: 2 Turno: Integral /									
8º período									
Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GGQ00021	MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO II	OB	60	0	0	60		[7 - GGQ00020] MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO I	
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			
<b>OPTATIVAS</b>									
SSE00223	AVALIACAO EDUCACIONAL	O	30	0	0	30		1º período completo 2º período completo	
SSE00225	TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO ESPECIAL	O	60	0	0	60		1º período completo 2º período completo	
SSE00227	TOP. ESPEC. EM EDUCACAO, SAUDE E SOCIEDADE	O	60	0	0	60		1º período completo 2º período completo	
SSE00238	EDUCACAO ESPECIAL	O	60	0	0	60		1º período completo 2º período completo	
SSE00247	PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES- SUPERDOTAÇÃO	O	30	30	0	60		1º período completo	
SSE00256	PRECONCEITO, INDIVÍDUO E CULTURA	O	60	0	0	60		1º período completo 2º período completo	
SSE00261	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	O	60	0	0	60		1º período completo 2º período completo	

**FIGURA 41:** Dados referentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, oferecido pela UFF. Fonte: Ementário das Unidades Curriculares da UFF.

- **UFF – Volta Redonda**

Disciplinas obrigatórias:

LIBRAS I

ix. **Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro – UFRRJ**

Na Figura 42 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UFRRJ, obtidos no site do MEC.

**DETALHES DA IES**

(Código) Nome da IES: (574) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ

**RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
12919	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
27294	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
43967	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
44054	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
44055	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
44056	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
312919	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Seropédica	3	SC	-
327294	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-
343967	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Seropédica	3	SC	-
344055	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	RJ	Seropédica	4	4	-

Registro(s): 1 a 10 de 10      Página 1 de 1      20

**FIGURA 42:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UFRRJ, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc0/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

- **UFRRJ – Seropédica**

Disciplinas obrigatórias:

8º período

LIBRAS/ IH902;

x. **Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO**

Na Figura 43 são apresentados detalhes dos cursos oferecidos pela UNIVERSO, obtidos no site do MEC.

**DETALHES DA IES**

(Código) Nome da IES: (663) UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO

**RELAÇÃO DE CURSOS**

Código	Modalidade	Grau	Curso	UF	Município	ENADE	CPC	CC
109024	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	BA	Salvador	-	-	-
108918	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	GO	Goiânia	-	-	-
109170	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	MG	Belo Horizonte	-	-	-
109108	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	MG	Juiz de Fora	-	-	-
108940	Presencial	Bacharelado	QUÍMICA	PE	Recife	-	-	-
108527	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Campos dos Goytacazes	-	-	-
108480	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	Niterói	-	-	-
67685	Presencial	Licenciatura	QUÍMICA	RJ	São Gonçalo	3	3	-

Registro(s): 1 a 8 de 8      Página 1 de 1      20

**FIGURA 43:** Dados referentes ao curso de Licenciatura em Química da UNIVERSO, disponível no Portal do MEC. Fonte: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NjYz/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDU=>>>.

- **UNIVERSO – Campos dos Goytacazes/ Niterói/ São Gonçalo**

Disciplinas obrigatórias:

6º período

LIBRAS

Na grade de 2009, consta a disciplina LIBRAS no 6º período do curso, porém na grade de 2010, indicada pelo endereço eletrônico, não consta mais a disciplina em nenhum dos períodos do curso.

*CAPÍTULO VI*  
*CONSIDERAÇÕES FINAIS*

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um plano, qualquer que seja ele, surge de um problema. Quando nos defrontamos com um problema, um desafio, precisamos analisá-lo, estudá-lo para só então estabelecermos estratégias de superação. Contudo, é essencial que se tenha um objetivo, uma meta a perseguir. Em linhas gerais precisamos saber de onde partimos para delinear o caminho até onde pretendemos chegar.

Diante desse breve panorama, sabemos que ainda são necessários muitos esforços que contribuam com as intervenções voltadas para a Educação Inclusiva e um dos pontos fundamentais, sem dúvida, deve ser a continuidade de estudos que abordem a construção de novos conhecimentos sobre a realidade escolar.

O tema pesquisado torna-se intrigante e relevante, tendo em vista o grande número de licenciados em química, ou outra área, que se formam a cada ano. A análise sobre a inclusão na perspectiva da graduação nas universidades, esclarece como todos os cursos analisados precisam satisfazer a necessidade de mudança que vem avançando, pois devemos valorizar essa diversidade entre as universidades na formação dos docentes.

A presença de discentes PNEs no Ensino Superior leva-nos à reflexão de que a educação inclusiva, também neste nível, requer a reconstrução dos sistemas de ensino, com necessidade para a superação das barreiras pedagógicas. Essas barreiras não se limitam à infraestrutura física necessária.

O apoio institucional necessário não se dá somente na disponibilização da infraestrutura e uns poucos profissionais especialistas ou interessados em educação especial.

Considerando o objetivo da pesquisa, que foi analisar as grades das universidades da região sudeste do país quanto à presença de disciplinas voltadas para inclusão no processo de formação de docentes de química, evidencia-se que o referido objetivo foi alcançado.

O objetivo específico que foi o de analisar detalhadamente a grade das principais universidades do estado do Rio de Janeiro também foi alcançado.

Com base nos dados levantados nessa pesquisa podemos concluir que:

A maioria das instituições tem se limitado a oferecer a disciplina obrigatória LIBRAS, em atendimento às exigências legais, nos cursos de licenciatura em Química;

As instituições que oferecem outras disciplinas que abordam o tema inclusão/acessibilidade o fazem na forma de disciplina eletiva.

### 6.1 – PROPOSTAS FUTURAS

Seguindo uma visão inclusiva e com o intuito de contribuir para esse processo, propõe-se, uma continuidade deste projeto com a elaboração de questionários informativos que serão validados, e então aplicados a PNEs e professores de instituições que tenham, entre outros, o objetivo inclusivo em sua instituição, a fim de entender os dilemas vividos por discentes e docentes, e assim, avaliar as expectativas de ambas as partes sobre inclusão.

Em relação à formação de futuros professores, propõe-se uma análise a nível nacional das disciplinas na área de acessibilidade e inclusão presentes nas diferentes universidades brasileiras. Construindo-se uma visão mais abrangente sobre a situação da formação de futuros professores de química.

Outra questão de suma importância é a formação continuada na área de inclusão e acessibilidade com objetivo de especializar docentes que anteriormente, em sua formação, não tiveram disciplinas voltadas para esta área. Pretende-se então, buscar informações e exemplos de projetos de especialização e cursos de formação que deram certo e estão sendo realizados em outras regiões do país e em outros países, e com esses resultados poder então avaliar o que poderia ser aplicado em nossa região a fim de tornar esses professores mais capacitados.



*CAPÍTULO VII*  
*REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARDI, Delcio Antonio; WELTER, Cristiane Backes; PIEROSAN, Maristela Rates. **O Novo Plano Nacional Decenal de Educação e as Políticas Educacionais de Estado: Velhas Metas Novos Desafios**. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul – UCS, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3210/178>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

ANACHE, Alexandra Ayach. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista. **Revista Brasileira de Educação Especial**<sup>1</sup>, Marília, v. 4, n. 1, p. 199-126. 1994. Disponível em:

<[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista4numero1pdf/r4\\_art10.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art10.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2013.

ANJOS, Hildete Pereira; MELO, Luciana Barbosa de; RABELO, Lucélia Cavalcante; ARAÚJO, Marcelo Almeida. Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 495-507, abr./jun. 2013.

BONARDO, Josely Cubero. **Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de química: um estudo de casos múltiplos**. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

BRASIL. Agência Educa Brasil: Informação para a formação. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. **Agência Educa Brasil 2001-2012**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111>>. Acesso: 12 nov. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho – SIT. A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. **Seção de Processos Técnicos – TEM**, Brasília: TEM, SIT, 2007. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF9D75166284/inclusao\\_pessoas\\_defi12\\_07.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF9D75166284/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2013

BRASIL. Unicef. Biblioteca. **Unicef**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabelas de Áreas de Conhecimento da CAPES**, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento/>>. Acesso em: 05 nov. 2013

---

<sup>1</sup> A Revista Brasileira de Educação Especial é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE.

CORREIA, José Alberto; PEREIRA, Luísa Álvares; VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjetivação da profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p. 388-407, maio/ago. 2012.

DINIZ, Renata Oliveira Alves. **Gerando possibilidades de uso da proposta curricular do estado para alunos com necessidades especiais**. Dissertação - Mestrado em Ciências. Programa de Mestrado Profissional em Matemática. Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013.

FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 55-72, jan./mar. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.spe1, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013.

HERNANDES, Renata Benisterro. **Um Estudo de Princípios Norteadores para a Formação Continuada de Educadores que Atuam na Profissionalização das Pessoas com Deficiência Visual**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho de Presidente Prudente, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto. Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 113-127. 2008.

LEME, Maria Isabel da Silva. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. **Psicologia USP**, São Paulo, 2011, v. 22, n. 4, p. 703-724. 2011.

LOPES, José Rogério. Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. **Caderno CRH (Centro de Recursos Humanos)**, Bahia, v. 21, n. 53, p. 347-360, maio/ago. 2008.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=824&id=288&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=824&id=288&option=com_content)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MEDEIROS, Cristina Maria Barros de. **Diálogos com a Superação: Sobre formação, qualificação profissional e reconstrução de histórias de vida de deficientes visuais**. 2010. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/ COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Educação Inclusiva**: Um olhar sobre o professor. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MORAES, Marina Grava de Moraes. **Acessibilidade e Inclusão Social em Escolas**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC em Pedagogia). Faculdade de Ciências, Bauru, UNESP, 2007.

MOURA, Anna Regina Lanner de. Memorial: Fazendo-me professora. **Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)**, Campinas, v. 19, n. 45, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 nov. 2013.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. Tese – Doutorado em Educação Especial. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREZ, Maria Alice Rosmarinho. **Educação Especial em Tempos de Inclusão**: Política Educacional e Laços Sociais. Tese – Doutorado em Educação. USP, 2008.

PASSERINO, Liliana; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão Digital e Acessibilidade Digital**: Interfaces e aproximações conceituais. In: Comunicação e Cibercultura, XVI Encontro da Compós, 2007, Curitiba/PR, em junho de 2007.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 67-75. 2004.

PUIATI, Lidiane Limana. **Políticas Educacionais de Melhorias da Formação de Professores para a Educação Básica**: Um estudo no âmbito do programa PIBID/ CAPES. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas/SP, UNICAMP, Junqueira&Marin Editores, Livro 2, p. 005199-005210. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3210b.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

REGIANI, Anelise Maria; MÓL, Gerson de Souza. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 123-134. 2013.

RONCAGLIO, Sônia Maria. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 95-104. 2001.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Pessoas com deficiência: Educação e Trabalho. **Série Documentos Técnicos**, Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CEAD, 2006.

SENAI-RJ. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Sistema FIRJAN. Portador de Deficiência: Inclusão e Cidadania. **Série Educação & Trabalho 2**, Rio de Janeiro: Diretoria de Educação, 2005.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: Uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez. 2012.

SQUIRE, V. Desafiando os Limites da Cidadania da União Europeia: As disputas dos grupos Roma acerca da (i)mobilidade. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 103-130, jan./jun. 2011.

SVERDLICK, I.; FERRARI, P.; JAIMOVICH, A. Laboratório de Políticas Públicas – Desigualdade e Inclusão no Ensino Superior: Um estudo Comparado em Cinco Países da América Latina. **Serie Ensayos & Investigaciones**, Programa de Políticas da Cor – PPCOR. Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais – OLPED. Buenos Aires, n.10, 2005. Disponível em: <[http://www.lpp-buenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/documentos/EI10\\_Universidad\\_Portugues.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI10_Universidad_Portugues.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2013

UNESCO. CONSED. Educação para todos: o compromisso de Dakar. **Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação**, Brasília: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013

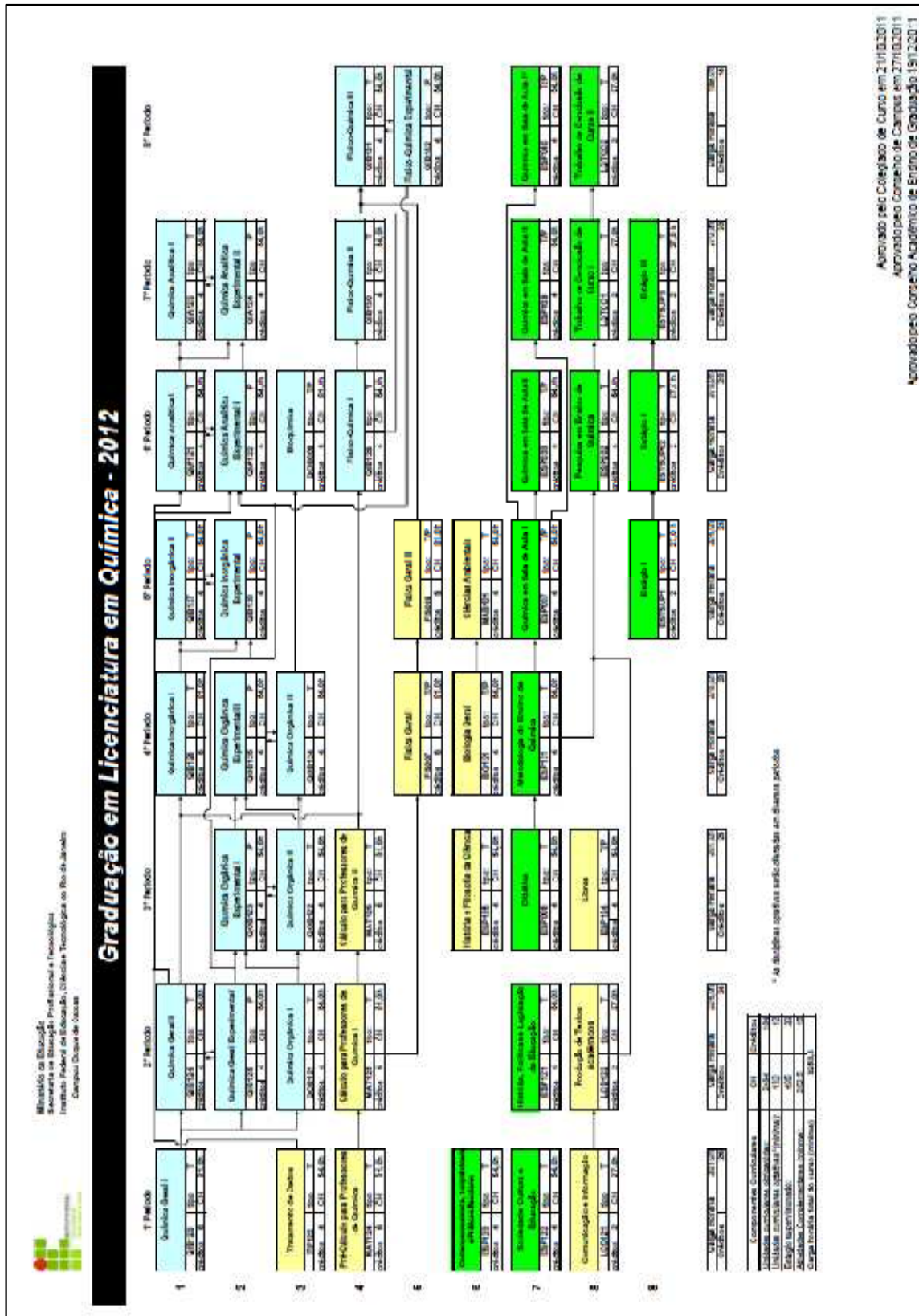
VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e Criatividade: Elementos Implicados na Construção de uma Escola Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A Inclusão e a Diferença: Estudo dos Processos de Exclusão e Inclusão de Crianças e Adolescentes Negros Através da Alfabetização no Contexto da Escola Plural**. Tese – Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

# *ANEXOS*



GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO



Dados das disciplinas ofertadas, em 2012, no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.





## GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO

Periodos		Eixos Temáticos/ Disciplinas	Carga Horária h/a
Período I	Núcleo Básico	▪ Formação e Estrutura da Vida na Terra	60
		▪ Mecânica Clássica I	60
		▪ Trabalho Experimental	60
		▪ Química Geral I	80
	Núcleo Instrumental	▪ Matemática Elementar	60
		▪ Geometria Analítica	60
	Núcleo Pedagógico	▪ Contexto Social: Trabalho e Educação	40
▪ Contexto Social: Filosofia da Ciência		40	
Prática Pedagógica I			60
		<b>Sub total</b>	<b>510</b>
Período II	Núcleo Básico	▪ Biologia Celular e Genética Básica	100
		▪ Química Geral II	80
		▪ Mecânica Clássica II	80
	Núcleo Instrumental	▪ Programas Instrumental I	40
		▪ Cálculo I	80
	Núcleo Pedagógico Prática Pedagógica II	▪ Tratamento Estatístico de Dados	40
▪ Contexto Social: Psicologia do Desenvolvimento		40	
		<b>Sub total</b>	<b>510</b>
Período III	Núcleo Básico	▪ Biologia Humana	80
		▪ Fundamentos de Físico-Química	80
		▪ Estados da Matéria	80
	Núcleo Instrumental	▪ Cálculo II	80
		▪ Português Instrumental II	40
	Núcleo Pedagógico	▪ Contexto Social: Psicologia da Aprendizagem	60
▪ Contexto Social: Educação no Brasil numa Leitura Socio-Política		40	
Prática Pedagógica III			60
		<b>Sub total</b>	<b>510</b>
Período IV	Núcleo Básico	▪ Estrutura e Diversidade dos Seres Vivos	80
		▪ Fundamentos de Química Orgânica	100
	Núcleo Específico de Química	▪ Eletricidade e Magnetismo I	80
		▪ Química Analítica I	80
		▪ Química Inorgânica I	80
	Núcleo Pedagógico	▪ Contexto da Instituição Escolar: Organização e Gestão Pedagógica da Escola	40
Prática Pedagógica IV		60	
		<b>Sub total</b>	<b>510</b>
Período V	Núcleo Específico de Química	▪ Química Analítica Experimental	100
		▪ Físico-Química I	80
		▪ Química Orgânica I	80
		▪ Química Analítica II	60
	Núcleo Inst. de Ciências	▪ Língua I	40
		▪ Programa de Saúde	60
Núcleo Pedagógico	▪ Contexto da aula: Organização e Gestão do Ambiente de Aprendizagem em Ciências	40	
	Prática Pedagógica V		60
		<b>Sub total</b>	<b>510</b>

Dados das disciplinas ofertadas, em 2012, no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

## GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO

Período VI	Núcleo Específico de Química	▪ Química Orgânica Experimental	100
		▪ Físico-Química II	80
		▪ Química Orgânica II	80
		▪ Química Inorgânica II	80
	Núcleo Instrumental	▪ Metodologia Científica	40
Núcleo Pedagógico	▪ Contexto da Aula: Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Química I	40	
Prática Pedagógica VI			60
		Sub total	480
Período VII	Núcleo Específico de Química	▪ Fundamentos de Química Quântica	60
		▪ Bioquímica	60
		▪ Química Inorgânica Experimental	100
		▪ História da Química	40
		▪ Língua II	40
	Núcleo Pedagógico	▪ Contexto da Aula: Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem de Química II	40
Prática Pedagógica VII			60
		Trabalho de Conclusão de Curso I	40
		Sub total	440
Período VIII	Núcleo Específico de Química	▪ Físico-Química Experimental	100
		▪ Química Analítica Instrumental	40
		▪ Métodos Físicos de Análise Orgânica	40
		▪ Química Ambiental	80
	Prática Pedagógica VIII		
		Trabalho de Conclusão de Curso II	40
		Sub total	360

SÍNTESE	
ESPECIFICAÇÕES	Carga horária (h/a)
<b>CONTEÚDO</b>	3.320
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL:*</b>	
o PRÁTICA PEDAGÓGICA	480
o ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	480
o ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO -CULTURAIS**	240
<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b>	80
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>4.600</b>

**OBSERVAÇÕES:**

\*A Prática Profissional é incluída em conformidade com a concepção da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, homologada no D. O.U., Brasília, em 04.03.2002, seção 1, p. 9.

\*\*Atividades centradas na perspectiva da educação permanente, dinâmica e em movimento, sustentada às novas produções científico-culturais demandadas pelas necessidades oriundas da realidade social, distribuídas no decorrer de todo curso. Carga horária definida pela Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, homologada no D. O.U., Brasília, em 04.03.2002, seção 1, p.9.


Dados das disciplinas ofertadas, em 2012, no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

UNIUUBE	
Grade Curricular	
CURSO DE GRADUAÇÃO	
QUÍMICA - LICENCIATURA PLENA INTEGRALIZAÇÃO EM ETAPAS	
<b>1ª. Etapa</b>	<b>Carga Horária</b>
Disciplinas	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES I	24
ESCOLA E SOCIEDADE I	108
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	48
MATEMÁTICA BÁSICA	72
PRÁTICA PEDAGÓGICA I	84
QUÍMICA GERAL I	108
QUÍMICA GERAL II	108
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM I	24
<b>Total:</b>	<b>576</b>
<b>2ª. Etapa</b>	<b>Carga Horária</b>
Disciplinas	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES II	24
CÁLCULO I	54
ESCOLA E SOCIEDADE II	108
FÍSICA I	54
FÍSICO-QUÍMICA I	90
PRÁTICA PEDAGÓGICA II	84
QUÍMICA ORGÂNICA I	90
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM II	24
<b>Total:</b>	<b>528</b>
<b>3ª. Etapa</b>	<b>Carga Horária</b>
Disciplinas	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES III	24
CÁLCULO II	54
ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA I	90
FÍSICA II	54
FÍSICO-QUÍMICA II	90
PRÁTICA PEDAGÓGICA III	84

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade de Uberaba.

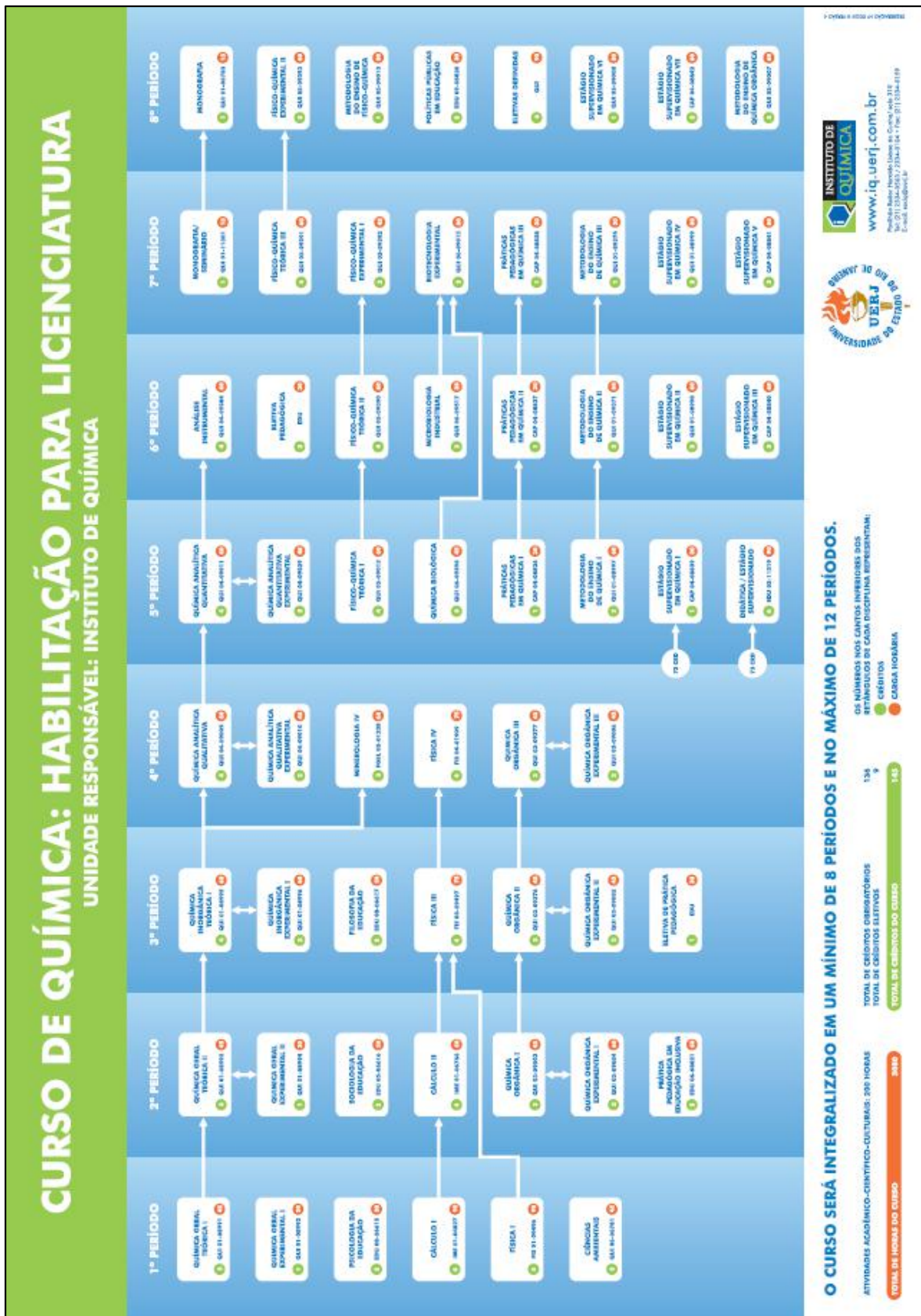
UNIUUBE	
2011/13 QUÍMICA ORGÂNICA II TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM III	90 24 <b>Total: 510</b>
Disciplinas	
<b>4ª. Etapa</b>	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES IV	24
ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA II	90
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	156
ESTATÍSTICA INFERENCIAL	90
PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	84
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	52
QUÍMICA ANALÍTICA - PARTE I	90
QUÍMICA ORGÂNICA III	54
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM IV	24
<b>Total:</b>	<b>664</b>
Disciplinas	
<b>5ª. Etapa</b>	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES V	24
ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA I	96
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	156
PRÁTICA PEDAGÓGICA V	84
QUÍMICA ANALÍTICA - PARTE II	84
QUÍMICA INORGÂNICA	108
QUÍMICA ORGÂNICA IV	84
TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM V	24
<b>Total:</b>	<b>660</b>
Disciplinas	
<b>6ª. Etapa</b>	
BIOQUÍMICA	90
ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA II	72
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	168
PRÁTICA PEDAGÓGICA VI	72
PROCESSOS INTERATIVOS COM A PESSOA SURDA - LIBRAS	72
QUÍMICA AMBIENTAL	74
QUÍMICA ANALÍTICA - ANÁLISE INSTRUMENTAL	74
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC - PORTFÓLIO)	48
<b>Total:</b>	<b>660</b>
www.uniube.br/copes/transferecia/grade_curricular.php?curso=606&tipo=grad=1	

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade de Uberaba.

2011/13	UNIUBE	Total:	0/0
<b>Optativa</b>	Disciplinas		
CIDADANIA, HETEROGENEIDADE E DIVERSIDADE		Carga Horária	56
		Total:	56
		Carga Horária Total:	3604
	<a href="#">Voltar</a>		
1996 - 2013 - UNIUBE - Todos os direitos reservados		Desenvolvido por  Central de Produção Eletrônica - UNIUBE	

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade de Uberaba.





Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

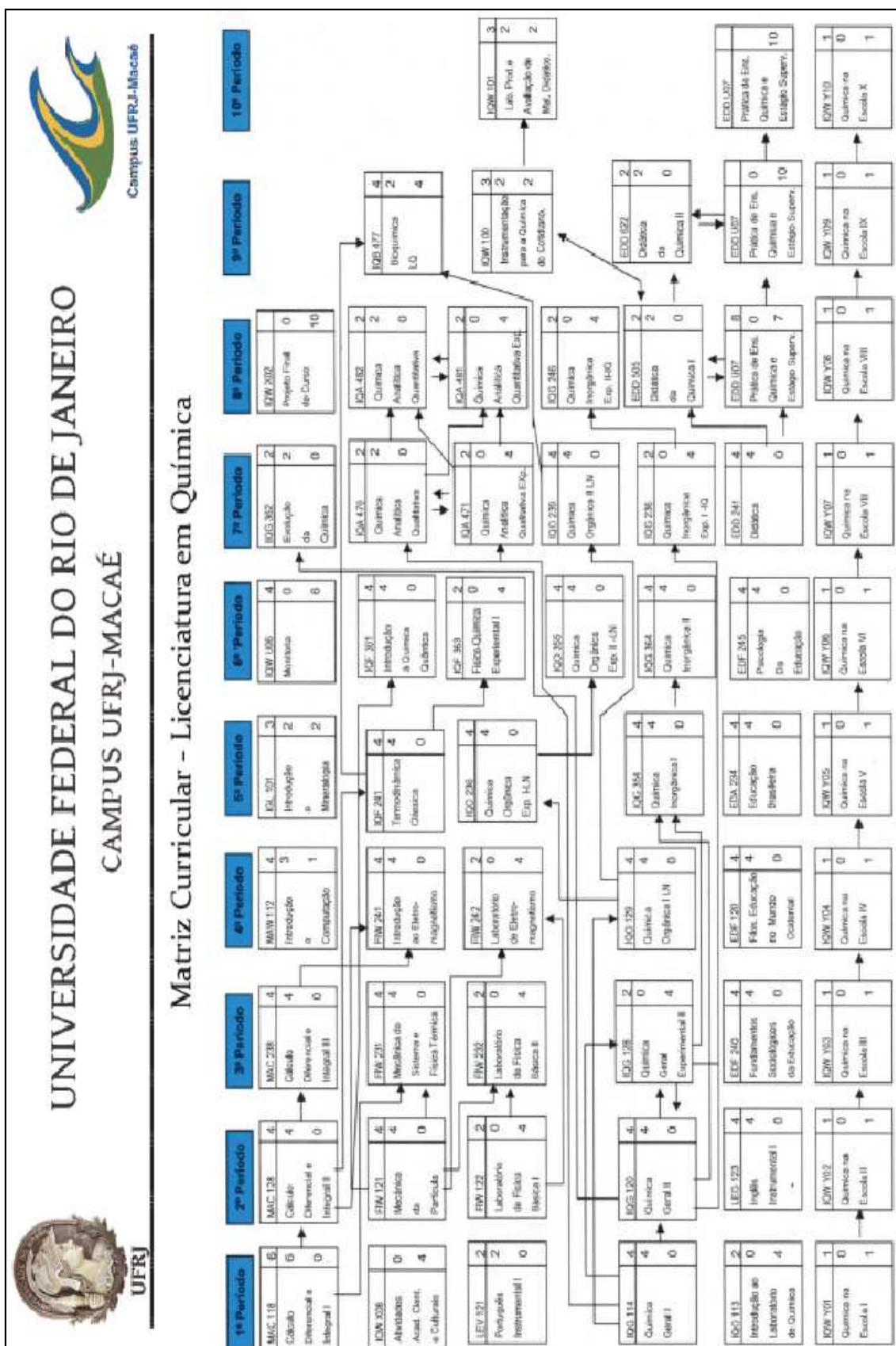
## GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO

**Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química - UENF – de 01/04/2013 - atual**

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
<p><b>Química Geral I</b> QU11111 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11111</p> <p><b>Lab. Quím. Geral I</b> QU11112 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1 Cic: QU11111</p> <p><b>Cálculo Diferencial e Integral I</b> MAT01101 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 6 Pré: MAT01101</p> <p><b>Metodologia Científica</b> QU11113 Semestre: (4T) Semestre: (04T) Creditos: 2</p> <p><b>Introdução a Metodologia Científica</b> QU11114 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1</p> <p><b>Fundamentos de Química Computacional</b> MAT01106 Semestre: (2P-2P) Semestre: (04T-04T) Creditos: 3</p>	<p><b>Química Geral II</b> QU11121 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11121</p> <p><b>Lab. Quím. Geral II</b> QU11122 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 2 Pré: QU11121 Cic: QU11121</p> <p><b>Cálculo Diferencial e Integral II</b> MAT01108 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 6 Pré: MAT01108</p> <p><b>Física Geral I</b> FIS01103 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: MAT01108 Cic: FIS01103</p> <p><b>Lab. de Física</b> QU11124 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1 Pré: MAT01108 Cic: FIS01103</p> <p><b>Funcionamento do Sistema de Ensino</b> LEL04107 Semestre: (2T) Semestre: (01T) Creditos: 3</p>	<p><b>Química Orgânica I</b> QU11131 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11131</p> <p><b>Lab. Quím. Orgânica I</b> QU11132 Semestre: (4P) Semestre: (00P) Creditos: 2 Pré: QU11131 Cic: QU11131</p> <p><b>Cálculo Diferencial e Integral III</b> MAT01110 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 6 Pré: MAT01110</p> <p><b>Física Geral II</b> FIS01105 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: MAT01110 Cic: FIS01105</p> <p><b>Lab. de Física</b> QU11134 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1 Pré: MAT01110 Cic: FIS01105</p> <p><b>Estrutura e Função de um Sistema de Ensino</b> LEL04108 Semestre: (2T) Semestre: (01T) Creditos: 3</p>	<p><b>Química Orgânica II</b> QU11141 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11141</p> <p><b>Lab. Quím. Orgânica II</b> QU11142 Semestre: (4P) Semestre: (00P) Creditos: 2 Pré: QU11141 Cic: QU11141</p> <p><b>Quím. Analítica I</b> QU11143 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11143</p> <p><b>Lab. Quím. Analítica I</b> QU11144 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1 Pré: QU11143 Cic: QU11143</p> <p><b>Química Analítica II</b> QU11145 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11145</p> <p><b>Lab. Quím. Analítica II</b> QU11146 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1 Pré: QU11145 Cic: QU11145</p> <p><b>Disciplina Optativa I</b> Semestre: (2T ou 2P) Semestre: (04T ou 04P) Creditos: 1 &amp; 2</p>	<p><b>Físio-Química</b> QU11251 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11251</p> <p><b>Químico Inorgânica III</b> QU11252 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11252</p> <p><b>Lab. de Físio-Química</b> QU11253 Semestre: (2T ou 2P) Semestre: (04T ou 04P) Creditos: 2 Pré: QU11253 Cic: QU11253</p> <p><b>Químico Inorgânica II</b> QU11254 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11254</p> <p><b>Lab. Quím. Inorgânica II</b> QU11255 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 2 Pré: QU11255 Cic: QU11255</p> <p><b>Laboratório de Química Inorgânica I</b> QU11256 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU11256 Cic: QU11256</p> <p><b>Quím. Ambiental</b> QU12451 Semestre: (4T) Semestre: (04T) Creditos: 2 Pré: QU12451</p> <p><b>Lab. Quím. Ambiental</b> QU12452 Semestre: (2P) Semestre: (04P) Creditos: 1 Pré: QU12452 Cic: QU12452</p>	<p><b>Físio-Química III</b> QU12551 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU12551</p> <p><b>Lab. de Físio-Química III</b> QU12552 Semestre: (2T ou 2P) Semestre: (04T ou 04P) Creditos: 2 Pré: QU12552 Cic: QU12552</p> <p><b>MMODOS Físio-Químicos de Análise I</b> QU12251 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 4 Pré: QU12251 &amp; QU12451</p> <p><b>Químico Ambiental</b> QU12451 Semestre: (4T) Semestre: (04T) Creditos: 2 Pré: QU12451</p> <p><b>Abstração Acad. Client. e Cultural I</b> QU12071 Semestre: (4E5) Semestre: (04E5) Creditos: 1 Pré: QU12071</p> <p><b>Atividade Acad. Client. e Cultural II</b> QU12072 Semestre: (4E5) Semestre: (04E5) Creditos: 1 Pré: QU12072</p> <p><b>Psicologia</b> PSI02251 Semestre: (2T) Semestre: (04T) Creditos: 3 Pré: QU12251</p> <p><b>Atividade Acad. Client. e Cultural III</b> QU12073 Semestre: (4E5) Semestre: (04E5) Creditos: 1 Pré: QU12073</p> <p><b>Psicologia</b> PSI02252 Semestre: (2T) Semestre: (04T) Creditos: 3 Pré: QU12252</p>	<p><b>Disciplinas Optativas 2</b> Semestre: (2T ou 2P) Semestre: (04T ou 04P) Creditos: 1 &amp; 2</p> <p><b>Disciplinas Optativas 3</b> Semestre: (2T ou 2P) Semestre: (04T ou 04P) Creditos: 1 &amp; 2</p> <p><b>Tecnologia Inf. Com. na Educação</b> PRO01501 Semestre: (4T) Semestre: (00T) Creditos: 1 Pré: MAT01106 &amp; QU12452</p> <p><b>Químico Ambiental</b> QU12451 Semestre: (4T) Semestre: (04T) Creditos: 2 Pré: QU12451</p> <p><b>Atividade Acad. Client. e Cultural III</b> QU12073 Semestre: (4E5) Semestre: (04E5) Creditos: 1 Pré: QU12073</p> <p><b>História e Filosofia da Química</b> QU12871 Semestre: (2T) Semestre: (04T) Creditos: 2 Pré: QU12871</p> <p><b>Estágio Superv. Licenciatura III</b> QU12872 Semestre: (2T) Semestre: (04T) Creditos: 3 Pré: QU12872</p> <p><b>Estágio Superv. Licenciatura III</b> QU12873 Semestre: (10E5) Semestre: (10E5) Creditos: 3 Pré: QU12873</p> <p><b>Total = 476 horas Credito = 12 a 13</b></p>	<p><b>Química</b> LEL04450 Semestre: (2T) 2P Semestre: (04T) 04P Creditos: 3</p> <p><b>Monografia</b> QU12881 Semestre: (6E5) Semestre: (12E5) Creditos: 2 Pré: QU12881</p> <p><b>Prática de Ensino de Química II</b> QU12882 Semestre: (2P-2P) Semestre: (04T-04P) Creditos: 3 Pré: QU12882</p> <p><b>Estágio Superv. Licenciatura IV</b> QU12883 Semestre: (10E5) Semestre: (10E5) Creditos: 3 Pré: QU12883</p> <p><b>Total = 476 horas Credito = 12 a 13</b></p>

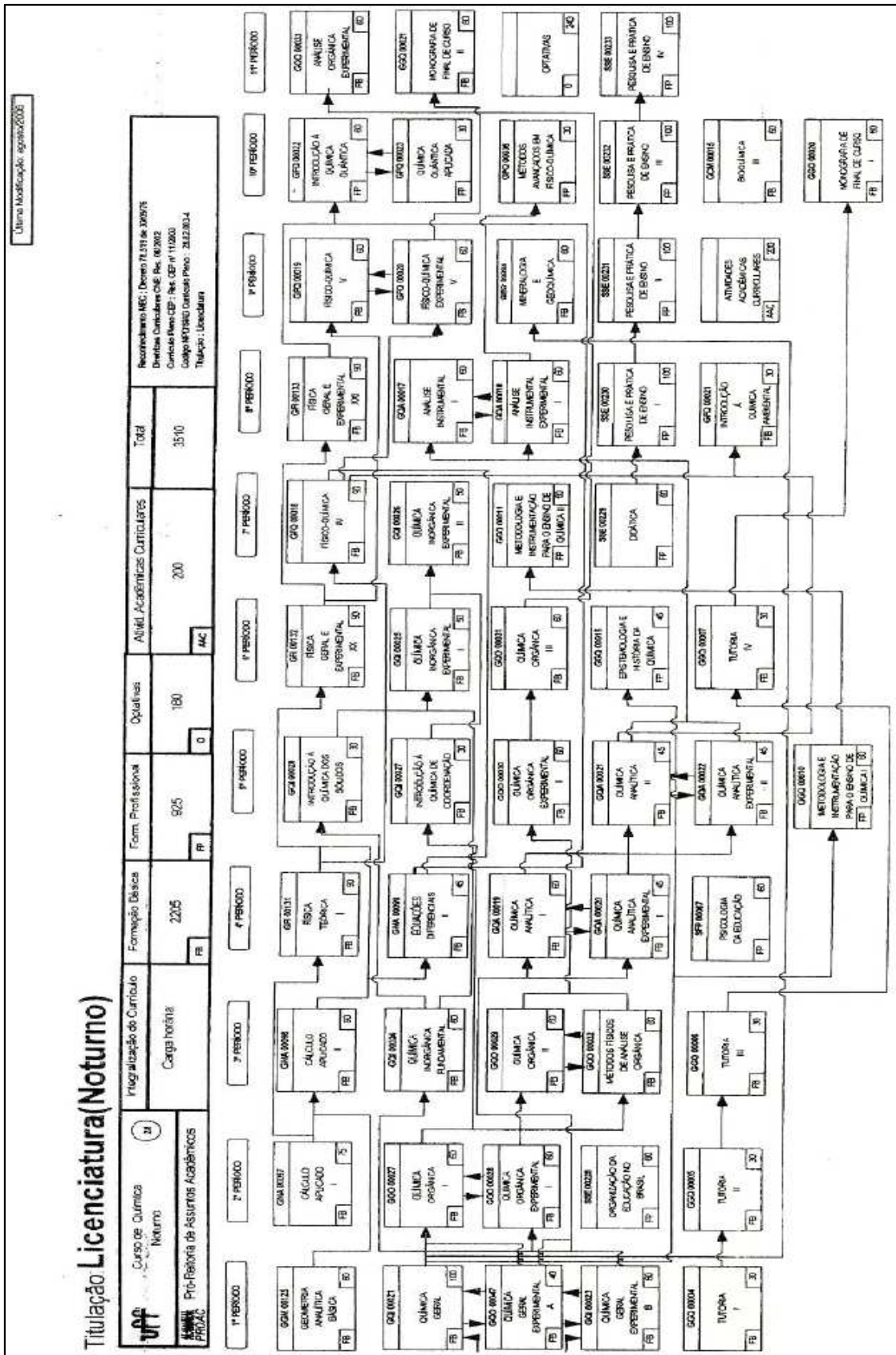
Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense.





Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, campus Macaé.





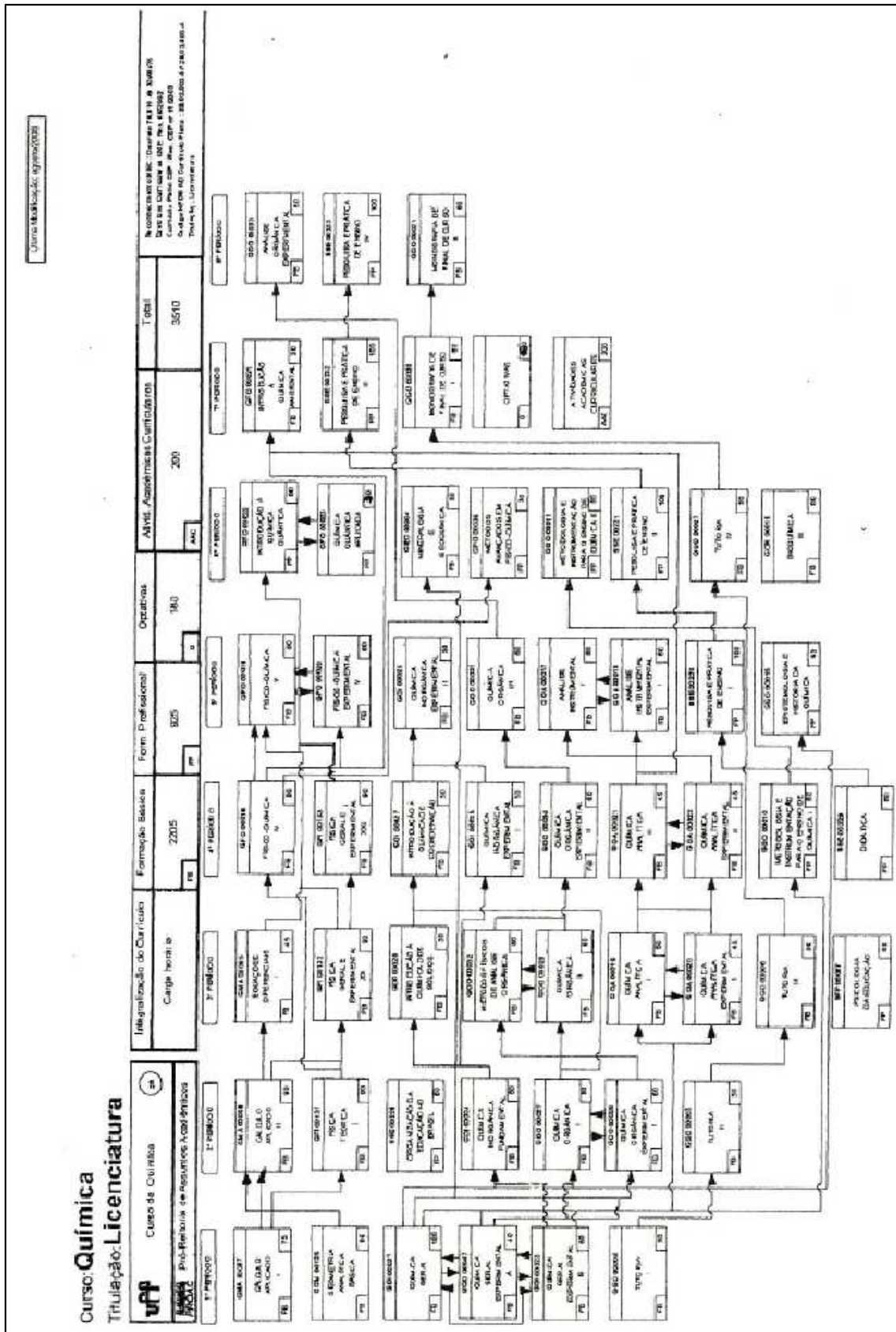
Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Fluminense, curso noturno.



<b>Curso: Química – Volta Redonda</b> <b>Título: Licenciatura</b>		Integração do Currículo	Atividades Complementares	Oportativs	Total	Raciocínio MEC: Diretrizes Curriculares CNE – Resolução 5/1/2004 Currículo Base CEB/DEP/DEA/CEP nº 4/20/09/00 Código NED/UNIAO Curitiba (01) Plano: 76.02.001 Título: Licenciatura	
Curso de Química - 76 Fórum Universitário de Volta Redonda	Carrega Noturno						25/75
<b>ANEXO I –</b> <b>PARÇAIC – PRO Redonda de Assuntos Acadêmicos</b>		<b>Matrícula:</b>		<b>Período:</b>		<b>Responsável pela Atualização:</b>	
<b>Aluno (s):</b>		<b>5º PERÍODO</b>		<b>6º PERÍODO</b>			
<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>	<b>3º PERÍODO</b>	<b>4º PERÍODO</b>	<b>5º PERÍODO</b>	<b>6º PERÍODO</b>	<b>7º PERÍODO</b>	<b>8º PERÍODO</b>
(01) VMA 0002 CÁLCULO I OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0003 CÁLCULO II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0004 FÍSICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0005 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11	(02) VMA 0006 SINAIS E SISTEMAS OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0007 FÍSICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(02) VMA 0008 ANÁLISE INSTRUMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0009 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11
(02) VMA 0010 FÍSICA DA TERMOLOGIA OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0011 FÍSICA I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0012 QUÍMICA GERAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0013 FÍSICO-CHEMIA OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0014 QUÍMICA EXPERIMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0015 FÍSICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(02) VMA 0016 ANÁLISE INSTRUMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0017 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11
(03) VMA 0018 QUÍMICA GERAL OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0019 FÍSICA II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0020 QUÍMICA ANALÍTICA OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0021 FÍSICO-CHEMIA OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0022 QUÍMICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0023 FÍSICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0024 ANÁLISE INSTRUMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0025 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11
(04) VMA 0026 QUÍMICA ANALÍTICA OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0027 FÍSICA I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0028 QUÍMICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0029 FÍSICO-CHEMIA OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0030 QUÍMICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0031 FÍSICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0032 ANÁLISE INSTRUMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0033 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11
(05) VMA 0034 QUÍMICA ANALÍTICA OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0035 FÍSICA II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0036 QUÍMICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0037 FÍSICO-CHEMIA OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0038 QUÍMICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0039 FÍSICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0040 ANÁLISE INSTRUMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0041 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11
(06) VMA 0042 QUÍMICA ANALÍTICA OH 72h P.R.: Sem Pre-Registro	(01) VMA 0043 FÍSICA I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0044 QUÍMICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0045 FÍSICO-CHEMIA OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0046 QUÍMICA EXPERIMENTAL I OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0047 FÍSICA EXPERIMENTAL II OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0048 ANÁLISE INSTRUMENTAL OH 72h P.R.: 11	(01) VMA 0049 FÍSICA III OH 72h P.R.: 11


Legenda:  
 P.R.: Pré-Registro  
 C.R.: Cota Reservada  
 OH: Obrigatória  
 OP: Oportativa

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Fluminense, campus Volta Redonda.



Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Fluminense.

## GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO

 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Pró-reitoria de Graduação - DAARG DRA - Divisão de Registros Acadêmicos Sistema de Controle Acadêmico Grade Curricular 21/09/2012 - 13:24:30				
Curso : QUÍMICA - NOTURNO				
<b>VAGAS</b> 1º Sem.: 40 2º Sem.: 0		<b>CRÉDITOS</b> Obrigatórios: 190 Opcionais: 10		
<b>TEMPO (Períodos)</b> Mínimo: 10 Máximo: 16		<b>CARGA HORÁRIA (Horas)</b> Ativ. Acadêmicas: 510 Ativ. Complementares: 200 TOTAL: 3710		
Habilitação: LICENCIATURA EM QUÍMICA Modalidade: LICENCIATURA Ano-Período: 2009-1				
1º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carça	Requisitos
AA013	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	0	0-1	
IC106	FÍSICA I (MECÂNICA)	4	4-3	
IC241	CÁLCULO I	6	6-1	
IC349	QUÍMICA EXPERIMENTAL	3	0-3	
IC369	ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA QUÍMICA	2	2-1	
IC372	HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA QUÍMICA	2	2-1	
IC389	QUÍMICA I	4	4-1	
Total de Créditos do Período		21		
2º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carça	Requisitos
IC107	FÍSICA II (MECÂNICA)	4	4-1	IC106 P - IC241 P
IC239	ÁLGEBRA LINEAR II	4	4-1	
IC242	CÁLCULO II	6	6-1	IC241 P
IC508	QUÍMICA ANALÍTICA I	4	4-1	IC389 P
IC509	QUÍMICA ANALÍTICA EXPERIMENTAL I	3	0-3	IC349 P - IC508 C
Total de Créditos do Período		21		

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, curso noturno.

3º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IC108	FÍSICA III (ELETRICIDADE E MAGNETISMO)	4	4-0	IC107 P
IC243	CÁLCULO III	4	4-0	IC242 P
IC370	QUÍMICA ORGÂNICA I	4	4-0	IC389 P
IC390	QUÍMICA II	2	2-0	IC389 P
IC610	QUÍMICA ANALÍTICA II	4	4-0	IC608 P
IC611	QUÍMICA ANALÍTICA EXPERIMENTAL II	3	0-3	IC349 P - IC610 C
Total de Créditos do Período		21		
4º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IC109	FÍSICA IV (MECÂNICA ONDULATÓRIA)	4	4-0	IC108 P
IC357	QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL I	4	0-4	IC349 P - IC370 P
IC364	FÍSICO-QUÍMICA I	4	4-0	IC107 P - IC243 P
IC371	QUÍMICA ORGÂNICA II	4	4-0	IC370 P
IE328	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	4-0	AA001 C
Total de Créditos do Período		20		
5º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IC358	QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL II	4	0-4	IC357 P - IC371 P
IC393	QUÍMICA ORGÂNICA III	2	2-0	IC371 P
IC601	FÍSICO-QUÍMICA IIQ	4	4-0	IC364 P
IC614	QUÍMICA INORGÂNICA I	4	4-0	IC610 P
IC615	QUÍMICA INORGÂNICA I EXPERIMENTAL	3	0-3	IC610 P
IE210	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO : ASPECTOS AFETIVOS	2	2-0	
IE383	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4	4-0	
Total de Créditos do Período		23		
6º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IC396	FÍSICO-QUÍMICA EXPERIMENTAL	3	0-3	IC601 P - IC603 C
IC603	FÍSICO-QUÍMICA IIIQ	4	4-0	IC601 P
IC616	QUÍMICA INORGÂNICA II	2	2-0	IC614 P
IC617	QUÍMICA INORGÂNICA II EXPERIMENTAL	3	0-3	IC614 P

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, curso noturno.

6º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IE211	PSIC. DA EDUCAÇÃO. ASPECTOS COGNITIVOS COMPORTAMENTAL	4	4-0	
IE334	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	4	4-0	
Total de Créditos do Período		20		
7º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA641	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO I	0	0-1	
AA645	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	0	0-1	
IC331	BIOQUÍMICA EXPERIMENTAL	3	0-3	IC371 P
IC375	ANÁLISE ORGÂNICA I	4	2-2	IC371 P
IC382	BIOQUÍMICA I A	4	4-0	IC371 P
IC531	COMPUTAÇÃO I	4	2-2	
IE332	DIDÁTICA I	4	2-2	IE334 P
Total de Créditos do Período		19		
8º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA642	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO II	0	0-1	
AA646	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	0	0-1	
IA235	MINERALOGIA APLICADA	2	2-0	IC515 P
IC357	QUÍMICA APLICADA AO ENSINO MÉDIO I	4	2-2	IC371 P
IC377	ANÁLISE ORGÂNICA II	4	0-4	IC358 P - IC376 P
IE339	ENSINO DE QUÍMICA I	4	4-0	
IF131	ECOLOGIA	2	2-0	IC382 P
IH427	METODOLOGIA DA CIÊNCIA	4	4-0	
IH932	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	2	2-0	
Total de Créditos do Período		22		
9º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA651	MONOGRAFIA I	0	0-1	
AA643	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO III	0	0-1	
AA647	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	0	0-1	
IC280	ESTATÍSTICA BÁSICA	4	4-0	


Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, curso noturno.



9º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IC368	QUÍMICA APLICADA AO ENSINO MÉDIO II	4	2-2	IC360 P
IC373	QUÍMICA AMBIENTAL	2	2-0	IC610 P - IF131 P
IC375	TÉCNICAS ANALÍTICAS INSTRUMENTAIS	6	2-4	IC610 P
IC620	QUÍMICA INORGÂNICA III	4	4-0	IC616 P
IE601	ENSINO DE QUÍMICA II	4	4-0	
Total de Créditos do Período		24		
10º Semestre				
Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA050	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	0	0-1	
AA052	MONOGRAFIA II	0	0-1	
AA644	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO IV	0	0-1	
AA648	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	0	0-1	
Total de Créditos do Período		0		

Dados das disciplinas ofertadas, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, curso noturno.

GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO



**UNIVERSO**  
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

## Fluxograma

Curso: Química - Licenciatura  
Combinação 420 CS / início 2009-2

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período
1064 / 1000 Ocul 04 Língua Portuguesa I 04	1065 / 1000 Ocul 04 Língua Portuguesa II 04	1164 05 Química Inorgânica I 05	4120 05 Química Inorgânica Experimental I 05	4100 05 Química Analítica Quantitativa Experimental I 05	3107 05 Trabalho de Conclusão de Curso 05
5119 / 300 Ocul 03 Química da Superfície 03	1066 / 300 Ocul 04 Fundamentos de Química Inorgânica I 04	1165 / 300 Ocul 04 Espectroscopia em Dissolvido 04	4101 05 Química Analítica Qualitativa I 05	4102 05 Química Analítica Quantitativa I 05	5120 04 Tecnologia de Processos Químicos Industriais 04
1067 03 Matemática Básica 03	1166 03 Cálculo I 03	2167 / 200 Ocul 04 Tecnologia de Instrumentação 04	4103 05 Química Analítica Qualitativa Experimental I 05	3108 05 Físico-Química I 05	5121 05 Análise Instrumental 05
1068 04 Física I 04	1069 04 Física II 04	5076 03 Cálculo II 03	3105 05 Físico-Química II 05	6118 05 Química Inorgânica II 05	5122 150 Língua Superlativada II (Química) 150
1069 03 Química I 03	5123 04 Química II 04	5209 04 Química Orgânica Experimental 04	4104 05 Química Orgânica Experimental I 05	5078 05 Microscopia em Escala de Químico II 05	6119 04 Língua Superlativada II (Química) 04
1070 04 Biologia Celular 04	1071 05 Química Geral e Experimental 05	5079 05 Química Orgânica II 05	5078 05 Microscopia em Escala de Químico I 05	3570 05 Biotecnologia Básica 05	6120 210 Atividades Complementares, Conclusão e Trabalho de Conclusão 210
3120 / 300 Ocul 03 Biologia I 03	5079 05 Química Orgânica I 05	5080 / 304 Ocul 04 Técnicas de Análise em Física 04	5108 / 370 05 Língua Superlativada I (Química) 05	5079 / 370 150 Língua Superlativada I (Química) 150	150 / 30
4120 05	5124 04 Estrutura Molecular e Espectroscopia 04	5210 / 527 Ocul 04 Atividades Complementares, Conclusão e Trabalho de Conclusão 04	5125 05 Língua Teórica 05	450 05	
		5211 04 Fundamentos de Química Inorgânica Teórica e Experimental 04	450 05		
	105 03	525 03			

Disciplinas Obrigatórias ..... = 2.063 horas / 151 créditos Atividades Complementares, Conclusões e Trabalhos ..... = 210 horas / 14 créditos Carga horária de estágio ..... = 400 horas / 10 créditos Carga horária mínima para conclusão do curso ..... = 2.673 horas / 175 créditos Tempo mínimo para conclusão do curso ..... = 84 meses / 07 semestres	Legenda: Ocul = On Line ExT = Prática STA = Estágio
---	---

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Complementares (AC) são obrigatórios para a conclusão do curso.

Dados das disciplinas ofertadas, em 2009, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Universidade Salgado de Oliveira.

## GRADES DAS UNIEVRSIDADES DO RIO DE JANEIRO

1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
4438	75	1473	45	1488	45	4520	45	3106	45	3187	45
Matemática Básica I	05	Química Geral Experimental I	03	Química Inorgânica I	03	Quim. Inorg. Exp.	03	Físico-Química II	03	Trab. Cond. Quím.	03
1740 / 3022 ONLJ	80	3090 / 5123 ONLJ	80	5878	75	4544	45	4588	45	5329	80
Ling. Portuguesa	04	Ling. Portuguesa II	04	Cálculo II	05	Química Analítica Qualitativa	03	Quím. Anal. Qual. Experi. II	03	Trab. Proq. Quím. Ind.	04
1375	30	8120	80	5299	80	4583	45	4599	45	5331	45
Biologia Celular	02	Química II	04	Quím. Org. Exp.	04	Química Analítica (análises I)	03	Química Analítica Quantitativa	03	Análise Instrumental	03
2129 / 4539 ONLJ	45	1543	75	6040	75	3115	45	4618	45	5333 ESTA	150
Ecologia I	03	Cálculo I	05	Química Orgânica II	05	Físico-Química I	03	Met. Enz. Química II	03	Estágio Sup. I (I) - Química	10
3010	80	6018	75	2767	80	4574	45	6118	45	C.H. 300	
Física I	04	Química Orgânica I	05	Psicologia do Desenvolvimento	04	Fis-Quím. (Experimental)	03	Química Inorgânica II	03	C.H. 300	Créditos: 20
4025	75	5399	80	2729 / 4527 ONLJ	80	4870	45	3578	75		210
Química I	05	Res. Tec. Educação	04	Res. Legais Norm. de Edu.	04	Met. Enz. Química I	03	Bioquímica Básica	05	Ativ. Ext. Científ. e Culturais	14
5080 / 2054 ONLJ	75	1554 / 2457 ONLJ	30	3811 / 4039 ONLJ	80	5308 ESTA	108	5007 ESTA	150		
Dinâmica de Aprendizagem	05	Proq. Quím. Soc. Hum. I	02	Epistemologia da Ecologia	04	Estágio Sup. I	07	Estágio Sup. II	10		
C.H. 420										C.H. 450	
Créditos: 28		3040	80	1597	30	3528	75			Créditos: 30	
		Física II	04	Proq. Quím. Soc. Hum. II	02	Inglês Técnico	05				
		1471	90	6682 / 3044 ONLJ	80						
		História Química	02	Técnicas de Métodos e Pesquisas	04						
		C.H. 405									
		Créditos: 33		C.H. 525							
				Créditos: 38							
<p>Conteúdo Curricular de Natureza Científica e Cultural - 2235 horas / 149 créditos          Atividades Extensionistas Científicas e Culturais - 210 horas / 14 créditos          Carga Horária de Estágio - 405 horas / 27 créditos          Carga Horária Mínima para Conclusão do Curso - 2850 horas / 190 créditos          Tempo mínimo para conclusão do curso: 03 anos</p>											

Dados das disciplinas ofertadas, em 2010, no curso de Licenciatura em Química, pela Universidade Universidade Salgado de Oliveira.