

LICENCIATURAS NO IFSP CAMPUS AVARÉ: aproximações e distanciamentos da educação especial inclusiva

Samuel Giovani dos Santos Ferreira¹
Cláudio Alves Pereira²

RESUMO

Esta pesquisa resulta do curso de especialização em Docência com ênfase em Educação Inclusiva ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, *Campus Avançado Arcos*. O objetivo do trabalho foi identificar sinalizações de aproximação ou distanciamento entre o prescrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI e os Projetos Político Pedagógicos – PPCs dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus Avaré* – IFSP Avaré. A metodologia incluiu três etapas: 1) Investigação do prescrito na PNEEPEI; 2) Análise dos PPCs dos cursos de licenciatura do IFSP Avaré à luz da PNEEPEI e de parte da produção acadêmica sobre a inclusão escolar no ensino superior; e 3) Cotejamento dos dados apurados nos procedimentos metodológicos 1 e 2. Conclui-se que as ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura do IFSP Avaré para a formação de professores qualificados para enfrentar a docência em ambientes diversos e desafiadores, especialmente em relação ao trabalho com estudantes com deficiência, sinalizam avanços que convergem com a proposta de educação inclusiva. Entretanto, parte significativa dessas ações são de cunho generalista e carecem de maiores cuidados por parte dos formuladores dos projetos de curso.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Formação de professores.

LICENTIATE COURSES IN IFSP CAMPUS AVARÉ: convergence and divergence in special inclusive education

ABSTRACT

This research is the result of the specialization course in Teaching with an emphasis on Inclusive Education offered by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, *Campus Avançado Arcos*. The aim of this essay is to identify signs of alignment or divergence between what is set in the Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI and the Projetos Político Pedagógicos – PPCs of licentiate courses from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus Avaré* – IFSP Avaré. The methodology includes three steps: 1) Investigation of the dictated by PNEEPEI; 2) Analysis of licentiate courses PPCs from IFSP Avaré in the light of the PNEEPEI and part of the academical production about

¹ Mestre em Educação pela UFSC (2018-2021). Atualmente ocupa as funções de docente e coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IF Catarinense, Campus Abelardo Luz. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2658-5505>. E-mail: samuelgsferreira@gmail.com

² Doutor em Educação (Ufes). É Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG Campus Arcos e professor voluntário no curso de Especialização Lato Sensu em Docência oferecido no mesmo campus. Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores, inicial e continuada, especialmente no espaço da licenciatura e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Orcid: <http://orcid.org/0000.0002.4829.6272>. E-mail: claudioapessoal@gmail.com

educational inclusion in college levels; e 3) Collating on data collected in methodological steps 1 and 2. It is concluded that the action developed in licentiate courses in IFSP Avaré to form qualified teachers to face diverse and challenging teaching environments, especially in relation to working with students with disability, signalize advancements which converge with the proposed inclusive education. However, a significant part of these actions are hallmarked by generalism and lack further care by the projects of course formulators.

Keywords: Special education. Inclusive education. Teacher training.

LICENCIATURAS EN EL IFSP *CAMPUS AVARÉ*: aproximaciones y distanciamientos de la educación especial inclusiva

RESUMÉN

Esta investigación es resultado del curso de especialización en Docencia con énfasis en Educación Inclusiva ofrecido por el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, *Campus Avançado Arcos*. El objetivo del trabajo fue identificar señales de aproximación o distanciamiento entre lo prescrito en la Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI y los Proyectos Político Pedagógicos – PPCs de los cursos de licenciatura del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus Avaré* – IFSP Avaré. La metodología incluyó tres etapas: 1) Investigación de lo prescrito en la PNEEPEI; 2) Análisis de los PPCs de los cursos de licenciatura del IFSP Avaré a la luz de la PNEEPEI y de parte de la producción académica sobre la inclusión escolar en la educación superior; y 3) Comparación de los datos obtenidos en los procedimientos metodológicos 1 y 2. Se concluye que las acciones desarrolladas en los cursos de licenciatura del IFSP Avaré para la formación de profesores calificados para enfrentar la docencia en entornos diversos y desafiantes, especialmente en relación con el trabajo con estudiantes con discapacidad, señalan avances que convergen con la propuesta de educación inclusiva. Sin embargo, una parte significativa de estas acciones son de carácter generalista y carecen de una mayor atención por parte de los formuladores de los proyectos de curso.

Palabras clave: Educación especial. Educación inclusiva. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação manteve-se em um formato que restringia o acesso escolar a determinados grupos, fazendo da escolarização um privilégio de poucos. Nesse contexto, a educação especial se organizou como atendimento educacional substitutivo ou paralelo ao ensino regular, prevalecendo políticas especiais para tratar da educação de estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

Com o avanço das políticas educacionais, desponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Esse documento representa um marco na educação brasileira, ao nortear a criação de políticas públicas promotoras de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Entre os objetivos estabelecidos pela PNEEPEI, destacam-se:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta da escola, articulando-se com o ensino comum para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. No âmbito do ensino superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e participação dos estudantes. Essas ações

envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no

desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

Diante do exposto, este estudo buscou identificar sinalizações de aproximação ou distanciamento entre o prescrito na PNEEPEI (Brasil, 2008) e os Projetos Político Pedagógicos (PPCs) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus Avaré – IFSP Avaré* (IFSP Avaré, 2017; 2023).

Atualmente, o IFSP Avaré oferta os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, iniciado em 2015, e Licenciatura em Letras, com habilitação em português e espanhol, iniciado em 2017, ambos com o propósito de suprir a formação de força de trabalho para atuar na região.

Compuseram os objetivos específicos deste estudo: a) investigar o prescrito na PNEEPEI (Brasil, 2008); b) analisar os PPCs dos cursos de licenciatura do IFSP Avaré (IFSP Avaré, 2017; 2023) à luz da PNEEPEI (Brasil, 2008) e de parte da produção acadêmica sobre a inclusão escolar no ensino superior (Cruz; Glat, 2014; El Tassa; Cruz, 2016; Bombarda; Carneiro, 2019; Milone; Traversini, 2019; Campelo; Oliveira; Holanda, 2020; Souza, 2021; Oliveira, 2022; Mahl, 2023); e c) cotejar os dados apurados, sinalizando aproximações ou distanciamentos entre o prescrito na PNEEPEI e os projetos pedagógicos analisados.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, baseada na análise de documentos e bibliografia (Triviños, 1987). O estudo foi conduzido em três etapas: 1) Investigação do prescrito na PNEEPEI (Brasil, 2008); 2) Análise do PPC dos cursos de licenciatura do IFSP Avaré (IFSP Avaré, 2017; 2023) à luz da PNEEPEI (Brasil, 2008) e de parte da produção acadêmica sobre a inclusão escolar no ensino superior (Cruz; Glat, 2014; El Tassa; Cruz, 2016; Bombarda; Carneiro, 2019; Milone; Traversini, 2019; Campelo; Oliveira; Holanda, 2020; Souza, 2021; Oliveira, 2022; Mahl, 2023); e 3) Comparação dos dados apurados nas etapas 1 e 2.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), documentos são relevantes porque fornecem pistas sobre como as instituições interpretam a realidade e legitimam suas atividades. No entanto, os significados de um texto vão além das palavras que o compõem, o que justifica a escolha de uma base teórica fundamentada em produções acadêmicas que sustentam as análises e reflexões deste estudo.

O texto está organizado em seis seções: I) Introdução; II) Delineamento metodológico; III) Discussão e resultados; IV) Conclusões; V) Agradecimentos; e VI) Referências.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O funcionamento do IFSP Avaré foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.170/2010, iniciando oficialmente suas atividades em fevereiro de 2011 com os cursos técnicos em Agronegócio e Eventos. Em 2012, foram adicionados os cursos técnicos em Agroindústria e Mecatrônica, e em 2014, o curso técnico em Lazer, todos presenciais e integrados ao Ensino Médio (IFSP, 2019).

Os primeiros cursos superiores começaram em 2014, com 40 vagas para tecnologia em Agronegócio e licenciatura em Ciências Biológicas. Em 2017, foram oferecidas 40 vagas para licenciatura em Letras (Português e Espanhol) e 40 para o bacharelado em Engenharia de Biossistemas. Em 2018, o *campus* passou a oferecer mais 40 vagas para o curso de tecnologia em Gastronomia (IFSP, 2019).

Este estudo analisa os cursos de licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas, voltados à formação de professores. A ênfase recai sobre como os respectivos PPCs atendem às orientações da PNEEPEI (Brasil, 2008), considerando a formação do futuro docente para atuar em um contexto escolar diverso e desafiador, especialmente em relação ao trabalho com estudantes com deficiência. Dessa forma, é essencial que os licenciandos adquiram conhecimentos sobre educação especial em uma perspectiva inclusiva, capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem, acolham e promovam o desenvolvimento intelectual e cidadão de todos os estudantes.

A análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Letras (IFSP Avaré, 2017; 2023) revela que há poucas informações específicas sobre as expectativas em relação à atuação dos futuros professores no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes público da PNEEPEI (Brasil, 2008) na escola regular. No entanto, ambos os documentos reservam espaços para abordar ações voltadas à inclusão desses estudantes.

O PPC do curso de Ciências Biológicas (IFSP Avaré, 2017, p. 21) define o egresso como um profissional “[...] promotor de ações relacionadas às questões ligadas aos direitos humanos, à diversidade sociocultural e ambiental e à identidade de gênero no contexto escolar”. Já o PPC do curso de Letras descreve o egresso como alguém que “formula propostas de intervenção pedagógica de acordo com o desenvolvimento de seus alunos [...]”, e que “é capaz de entender e desenvolver a educação antirracista” (IFSP Avaré, 2023, p. 36).

O PPC do curso de Ciências Biológicas reserva um espaço para “Ações Inclusivas”, indicando que a instituição deve assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam suas necessidades específicas de ensino e aprendizagem”, “educação especial para o trabalho [...]”, e “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais [...]” (IFSP Avaré, 2017, p. 177). Para atender a essas demandas, a instituição conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), cuja missão é “[...] promover a inclusão de pessoas com necessidades específicas no *campus*, contribuindo com as condições adequadas para o seu acesso, permanência e conclusão com êxito” (*ibidem*).

O PPC do curso de Letras aborda a “Educação em Direitos Humanos”, destacando “como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos, como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários” (IFSP Avaré, 2023, p. 99). Para atingir esse objetivo, o curso inclui o componente curricular “Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Diversidade na Educação”.

Além disso, essa temática é integrada ao conteúdo de outras disciplinas e abordada de forma transversal em diversos componentes curriculares (IFSP Avaré, 2023).

No ensaio intitulado “Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura”, Cruz e Glat (2014) discutem os desafios e as responsabilidades dos cursos de licenciatura na formação de professores para uma prática inclusiva. Segundo as autoras, para que estudantes com necessidades educacionais especiais sejam realmente incluídos no ensino regular, é fundamental uma formação docente sólida e voltada para as demandas desse público.

O estudo critica a formação oferecida nas licenciaturas brasileiras, destacando a preparação insuficiente dos futuros professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Cruz e Glat (2014) apontam que muitos cursos carecem de uma estrutura curricular que aborde adequadamente tanto aspectos gerais quanto específicos da educação especial e inclusiva, evidenciando falta de atenção das instituições de ensino superior para com essas demandas.

Cruz e Glat (2014) chamam atenção para um entendimento equivocado de muitas universidades, que inserem a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores como se isso, por si só, representasse um “tratamento adequado” das questões relacionadas à educação inclusiva e especial. Nas palavras das autoras,

é como se uma demanda peculiar da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou com deficiência intelectual, ou com altas habilidades, por exemplo. Entretanto, vale ressaltar que essa é uma disciplina que atende apenas à especificidade de um grupo de pessoas e não representa, portanto, como algumas instituições de ensino superior vêm alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está ‘atendida’ (Cruz e Glat, 2014, p. 263).

Cruz e Glat (2014), ao analisarem os currículos de alguns cursos de licenciatura em universidades do Paraná e do Rio de Janeiro, destacam a falta de disciplinas integradas e espaços dedicados à educação especial e inclusiva, o que prejudica a formação docente. Elas criticam esses currículos por serem um conjunto de conteúdos desarticulados, sem conexão entre si. Em contraste, as autoras

defendem a necessidade de uma ressignificação na dinâmica curricular. Para elas, apenas uma abordagem colaborativa poderá fortalecer a formação dos licenciandos, preparando-os adequadamente para os desafios futuros.

Milone e Traversini (2019) afirmam que, apesar da educação inclusiva ser uma das principais diretrizes das políticas públicas educacionais no Brasil nos últimos anos, ainda não houve uma reestruturação eficaz na formação de professores que forneça os recursos e condições necessários para o trabalho com estudantes de inclusão. Essa conclusão é resultado de uma pesquisa coordenada por eles, que investigou as potencialidades e fragilidades da formação dos egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para atuar na docência com estudantes em inclusão escolar.

Para conduzir a pesquisa, os autores aplicaram um questionário a licenciandos das 15 licenciaturas presenciais da UFRGS, entre 2012.1 e 2016.2, com um total de 1.655 egressos e uma taxa de resposta de 29,8%. O questionário, dividido em sete partes, abordou as experiências profissionais dos egressos nos últimos anos, suas percepções sobre a formação para a docência na UFRGS e sua preparação para trabalhar com estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Os resultados mostraram que 62,8% dos licenciandos se sentem bem-preparados para atuar como docentes, enquanto 48,6% acreditam que o curso forneceu conhecimentos suficientes para lidar com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso inclui estudantes de inclusão, já que uma parcela significativa deles enfrenta esses desafios na escola (Milone; Traversini, 2019).

É relevante notar que, ao disponibilizar um espaço opcional para os egressos compartilharem questões não abordadas no questionário, dos 87 comentários recebidos relacionados ao tema da pesquisa, 8 mencionaram a ausência de atividades sobre inclusão escolar no curso de graduação. Conforme relato de um dos participantes da pesquisa:

durante minha formação, não tive nenhuma cadeira que tratasse da educação especial; pelo menos, nada além da citação de uma lei. Nas escolas municipais, onde atuo, há muitos casos desse tipo, sobretudo, deficiência intelectual, e não me sinto preparada para trabalhar com isso (Milone; Traversini, 2019, p. 21).

El Tassa e Cruz (2016) destacam que a formação docente para a Educação Básica é um tema relevante nas discussões sobre a escolarização de pessoas com necessidades especiais. Esse debate influencia políticas educacionais inclusivas que visam atender a essas demandas, gerando a necessidade de aprimoramento nos cursos de licenciatura.

Os autores apontam que um consenso importante sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é a exigência de uma formação profissional adequada para atender às necessidades específicas de estudantes em contextos escolares dinâmicos e complexos. Assim, El Tassa e Cruz (2016) discutem como um curso de licenciatura em educação física aborda o tema da inclusão escolar, visando preparar os docentes para atuar em ambientes educacionais inclusivos.

Na condução da pesquisa, El Tassa e Cruz (2016) organizaram grupos focais com 18 estudantes do quarto ano do curso de educação física. Foram realizados três encontros com duração entre 80 e 120 minutos, com o registro das falas dos participantes. A análise dos dados foi organizada em três grandes temas de focalização: 1) satisfação com o curso; 2) insatisfação com o curso; e 3) o envolvimento daqueles que tomam parte desse processo educativo. Ao analisarem os dados da pesquisa,

de maneira geral, as Licenciaturas ainda não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos estão sendo inseridos nas escolas e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT; PLETSCH, 2004). Deparamo-nos, portanto, com uma inclusão precarizada (El Tassa; Cruz, 2016, p. 126).

Uma formação inicial tida como ideal, de qualidade acadêmica e social, deve preparar os futuros professores para a complexidade e para os desafios que se apresentam no cotidiano escolar para a construção de uma educação inclusiva. Para El Tassa e Cruz (2016, p. 128), “a formação profissional inicial tem o compromisso de dotar o futuro professor de um currículo formativo, com um suporte sólido e consistente também nos aspectos culturais”.

A pesquisa coordenada por Souza (2021) investigou os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nestes cursos. Foram analisados 19 cursos de licenciatura, sendo que somente em dois campi – 3 licenciaturas – possuíam a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora dos conhecimentos atinentes ao processo de inclusão escolar.

A temática em questão apareceu na disciplina de Ensino da Dança e Necessidades Educativas Especiais, no curso de licenciatura em dança do *campus* de Aparecida de Goiânia, com as disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão, Surdo-Cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial e Práticas de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Diversidade – Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no curso de licenciatura em pedagogia bilíngue do mesmo *campus*, e as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Inclusão e Tópicos em Educação e Diversidade na licenciatura em pedagogia do *campus* Goiânia Oeste.

Na análise dos resultados, Souza (2021) destaca a predominância da disciplina de LIBRAS enquanto mediadora dos estudos sobre surdez e a comunidade surda. Por outro lado, o pesquisador problematiza a falta de disciplinas voltadas ao conhecimento sobre as outras deficiências, de modo a contemplar todos os estudantes público da educação especial.

Segundo ele, um dos problemas está no fato de que para a maioria dos cursos de licenciatura do IFG a disciplina de educação especial é facultativa, questão importante que reflete a falta de alinhamento entre os princípios norteadores do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os projetos pedagógicos desses cursos, cuja finalidade não atende aos requisitos mínimos em prol de um processo que instigue a inclusão educacional de estudantes com deficiência (Souza, 2021).

Souza (2021, p. 816) ainda destaca que a criação de uma cultura inclusiva passa pela assimilação de conhecimentos inclusivos, o que pode ocorrer por meio da interdisciplinaridade:

Embora tal materialização não seja o ideal para a concretização desse processo, isso porque o professorado já deveria incluir conhecimentos e conteúdos que sejam inclusivos em suas disciplinas, tal proposta almeja possibilitar alternativas para a concretização desse processo com vistas à implementação de práticas pedagógicas que também sejam inclusivas.

Campelo, Oliveira e Holanda (2020) investigaram o processo de implementação do curso de letras LIBRAS na Universidade Federal Rural da Amazônia ([UFRA] Belém – PA), oferecido pela primeira vez em 2016 por meio do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica. Participaram da pesquisa quatro professores, sendo dois indivíduos do sexo masculino e dois do sexo feminino, um surdo e um ouvinte de cada sexo. Para a produção dos dados, os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com os participantes.

Historicamente, a UFRA tem um caráter agrário, sendo o curso de letras LIBRAS pioneiro na educação especial na instituição. Segundo relato dos docentes participantes, a principal contribuição deste curso para o contexto institucional foi o esclarecimento sobre as peculiaridades da LIBRAS e a sua relevância no contato com os surdos, os quais têm o direito de ter acesso à educação com acessibilidade comunicacional (Campelo; Oliveira; Holanda, 2020).

Em síntese, os dados da pesquisa revelaram que os professores entendem que o amparo legal – as legislações – tornam o ambiente educacional mais acessível, fato que consideram não ser factível não fosse a obrigação imposta pelas leis. Além disso, “os docentes ouvintes relatam que o contato com as pessoas surdas do Curso de Letras/Libras provocou um desconforto, a priori, pela dificuldade de comunicação, mas gerou um respeito à diferença e à identidade surda” (Campelo; Oliveira; Holanda, 2020, p. 68).

Oliveira (2022) investigou como o tema da educação especial é abordado nos PPCs dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG). O estudo consistiu em uma análise documental da versão mais recente dos PPCs das licenciaturas em ciências biológicas, ciências sociais, geografia, história, letras – espanhol e literaturas da língua espanhola, letras – inglês e literaturas da

língua inglesa, letras – português e literaturas da língua portuguesa, matemática, pedagogia e química.

Na UNIFAL, o curso de ciências biológicas contém três disciplinas que apresentam no seu título ou na ementa relação com a educação especial: Fundamentos da Educação Inclusiva I, Fundamentos da Educação Inclusiva II e LIBRAS. Para Além disso, o PPC apresenta brevemente, em sua seção de metodologia de ensino, a função colaborativa dos licenciandos diante de processos de inclusão e de exclusão advindos das relações no espaço escolar.

O curso de ciências sociais apresenta as mesmas três disciplinas que o curso de ciências biológicas, com poucas diferenças entre as ementas. Ademais, o PPC refere-se ao tema da educação especial quando aborda competências e habilidades esperadas pelo egresso do curso, indicando que o licenciado deve atuar com pessoas com deficiência através de práticas de educação inclusiva.

Essas mesmas disciplinas estão presentes no curso de geografia. Como novidade, essa licenciatura aborda a temática da educação especial em outras duas unidades curriculares: Metodologia de Ensino de Geografia III e Orientação de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas IV. A primeira delas aborda o ensino de geografia e a inclusão, enquanto a segunda afirma que a preparação para o estágio terá ênfase nas metodologias de ensino de geografia e na inclusão educacional.

Diferentemente das licenciaturas descritas anteriormente, o curso de história conta apenas com a disciplina LIBRAS. No PPC o tema da educação especial e inclusão volta a aparecer em Laboratório de Ensino de História I, em que um dos conteúdos é a educação inclusiva no ensino de história, direitos humanos e a constituição das diferenças. Brevemente, aparece novamente ao indicar que no estágio Supervisionado Obrigatório deve-se refletir sobre os direitos humanos e as diferenças.

Nos casos dos cursos de letras – espanhol e literaturas da língua espanhola, letras – inglês e literaturas da língua inglesa e letras – português e literaturas da língua portuguesa, Oliveira (2022) encontra manifesto o compromisso na consolidação de uma nação inclusiva e atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e contrária a toda forma de discriminação. Como competências

esperadas do egresso, os PPCs enfatizam a importância da consolidação da educação inclusiva por meio do respeito e valorização das diferenças. Políticas de extensão que tratem a diversidade e a inclusão são incentivadas. Apesar disso, essas licenciaturas estão contempladas apenas com as disciplinas LIBRAS I e LIBRAS II.

O PPC do curso de matemática traz as mesmas unidades curriculares das licenciaturas em ciências biológicas, ciências sociais e geografia. Além disso, o documento faz apenas duas referências à educação inclusiva na seção em que aborda as competências do egresso, ao mencionar que este deve ser capaz de atuar no contexto escolar contemporâneo e inclusivo e ter consciência da diversidade no contexto educacional, respeitando as diferenças das pessoas com deficiência.

No PPC do curso de pedagogia está previsto uma disciplina que trata da educação especial e outra que aborda a LIBRAS. Essa licenciatura também reforça que é compromisso da formação de professores a consolidação da educação inclusiva através do respeito e valorização das diferenças.

A licenciatura em química tem as disciplinas Fundamentos de Educação Inclusiva I, Fundamentos de Educação Inclusiva II e LIBRAS, sendo que as duas primeiras contêm ementas diferentes dos demais cursos, enquanto a disciplina LIBRAS é semelhante. No PPC desse curso consta uma disciplina optativa denominada Educação Especial Inclusiva, que aborda questões como a especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas e as implicações disso na educação especial. No âmbito das competências dos egressos, espera-se que sejam capazes de respeitar e lidar com a diversidade dos alunos, atendendo as necessidades educacionais específicas buscando garantir a inclusão.

Diante do diagnóstico acima, Oliveira (2022) aponta para a impescindibilidade de se trabalhar a temática da educação especial em componentes curriculares obrigatórios, de forma transversal de modo que perpassasse todo o currículo da graduação. Defende a autora que,

desse modo, tanto os componentes relacionados aos conteúdo específicos das áreas de conhecimentos quanto os componentes pedagógicos; tanto as abordagens teóricas quanto as práticas ou estágios; tanto os momentos em sala de aula na graduação quanto

os momentos de atuação na escola de educação básica; tanto as atividades de ensino quanto a pesquisa e a extensão deveriam oportunizar conhecimentos e instigar os estudantes a refletirem sobre a Educação Especial e a inclusão de seu público. Um currículo que aprofunde o tema em disciplinas/unidades curriculares específicas, mas que também estimule um olhar sobre a educação inclusiva em todas as situações de aprendizagem parece ser uma alternativa mais efetiva para a formação de professores (Oliveira, 2022, p. 13).

Para Bombarda e Carneiro (2019), o paradigma inclusivo ganha força na década de 1990, com foco na Educação Básica. Para as autoras, há um “esquecimento” de discussões e regulamentações sobre o processo inclusivo na Educação Superior, ocorrendo menção ao acesso e à permanência nesse nível de ensino somente com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2008. Diante desse contexto, desenvolvem um estudo no qual buscam verificar como esse cenário é visto por uma professora da Educação Superior da rede privada de uma determinada cidade no interior do estado de São Paulo que atuava com uma estudante com deficiência visual, no ano de 2015, no curso de licenciatura em história.

Como instrumento de coleta de dados, os pesquisadores utilizaram uma entrevista semiestruturada dividida em cinco categorias com doze perguntas cada, sendo elas: concepção acerca da profissão docente; concepção acerca da inclusão; auxílio por parte da equipe gestora; concepção de aprendizagem do estudante com deficiência; e contato com a família.

Em síntese, a forma como a profissional se enxerga no contexto da sua profissão está atrelada ao histórico papel que foi atribuído à educação como tentativa de ascensão social. A concepção da docente acerca da inclusão escolar é positiva, destacando a importância do aprendizado na prática como contribuição para os demais estudantes adquirirem experiência para futuros trabalhos com pessoas com deficiência. Em relação à equipe gestora, foi observado que ela tem buscado auxiliar o trabalho docente, assim como orientar a professora no processo

de inclusão da estudante com deficiência. A concepção de aprendizagem se mostrou ampla em seus termos e aspectos cognitivos, correspondendo aos meios avaliativos aplicados pela docente. No que se refere ao contato com a família, percebeu-se que este era exagerado, inibindo o desenvolvimento autônomo da estudante.

Para Mahl (2023), incluir todos os estudantes requer um (re)pensar sobre concepções de ensino e aprendizagem, as quais refletem diretamente nas práticas das instituições de ensino, exigindo revisões e modificações que abrangem várias dimensões: físicas, curriculares e atitudinais que permeiam o ambiente e/ou cultura escolar. Para a autora, não basta garantir o acesso, é necessário também garantir a permanência e o aprendizado dos conteúdos escolares ofertados no espaço escolar.

Nesse sentido, Mahl (2023) apresenta um relato de experiência sobre como tem sido abordada a perspectiva de inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), no qual a autora atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram diários de campo e formulário virtual direcionado aos gestores de cada *campus*; também foi analisada a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano. A coleta de dados ocorreu de julho de 2018 a outubro de 2022.

Na perspectiva do movimento inclusivo, o IF Baiano conta com uma Política de Diversidade e Inclusão e a implementação de vários núcleos: Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual (NEDS), Núcleo de Estudos de Comunidades Tradicionais (NECT), Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher (NEIMU), Núcleo de Apoio ao Adolescente sob Medidas Socioeducativas (NAMES) e o NAPNE, de natureza propositiva, consultiva e deliberativa.

Por meio desses núcleos e de outros que ainda não integram a referida Política que está em processo de reformulação, mas que já acontece no IF Baiano, a exemplo do AEE, busca-se proporcionar o acesso, a permanência e oportunidades à educação escolarizada para todos os estudantes, principalmente àqueles com necessidades educacionais específicas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e de risco. Para tal, conta com professores de AEE, tradutores e

intérpretes da LIBRAS, professores de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos, transcritores e revisores de texto braile para estudantes cegos.

Entretanto, conforme Mahl (2023), não é a presença de profissionais e a publicação de documentos norteadores que materializam a inclusão de fato. A efetivação dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar são muito mais abrangentes e esbarram em questões como barreiras arquitetônicas, barreiras metodológicas ou pedagógicas, instrumental, programática, comunicacional e atitudinal. Portanto,

todas essas dimensões estão atreladas e influenciam em diversos elementos como recursos financeiros, arquitetura, engenharia, transporte, currículo, materiais e instrumentos, experiências, saberes e/ou conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, formação de professores, profissionais com formação especializada, orientação pedagógica para os professores, atendimento pedagógico para o estudante, participação da família, apoio dos órgãos governamentais, quantidade de estudantes por turma, tipos de especificidades dos estudantes, parceria intersetoriais, dentre outras questões que coexistem, formando assim um lócus extremamente complexo que, está diretamente relacionado com o sucesso ou fracasso da educação para todos, ou seja, pautado no abordagem inclusiva (Mahl, 2023, p. 8).

De forma geral, os resultados da pesquisa revelam que o IF Baiano tem procurado assumir-se como instituição de ensino que supere a lógica da exclusão por meio da criação de núcleos e serviços que atentem para a diversidade. Entretanto, ainda existe um distanciamento entre o idealizado, sobretudo nas políticas e nos documentos, e o realizado nas práticas de atuação em cada *campus*, na medida em que se encontram déficits significativos e lacunas na compreensão do que é essencial para a efetivação da inclusão.

Em suma, as aproximações com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas instituições de ensino em destaque revelam tentativas diversificadas de oportunizar aos licenciandos conhecimentos sobre os direitos humanos, diversidade e a LIBRAS. Quando existentes, são poucos os componentes curriculares que abordam a temática, geralmente presente em ações centralizadas no NAPNE ou distribuídas no âmbito da transversalidade.

Especificamente no caso das licenciaturas do IFSP Avaré (IFSP, 2017; 2023), há um componente que aborda a educação inclusiva no curso de Letras (IFSP, 2023). As demais iniciativas dissolvem-se em ações pontuais ou enquanto tema transversal ao longo dos cursos. Os documentos também mencionam a importância do NAPNE para assegurar acesso, permanência e êxito a todos os estudantes. Assim resumem-se as oportunidades dos licenciandos conhecerem sobre a temática da educação especial em uma perspectiva de inclusão.

Frente às dificuldades constatadas nas produções acadêmicas sobre a concretização da educação inclusiva no Ensino Superior, em especial nos cursos de licenciatura, este trabalho longe de oferecer respostas prontas para robustos desafios, projeta reflexões no intento de contribuir para o amadurecimento dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi identificar sinalizações de aproximação ou distanciamento entre o prescrito na PNEEPEI (Brasil, 2008) e os PPCs dos cursos de licenciatura do IFSP Avaré (IFSP Avaré, 2017; 2023). Para tal, desenvolveu-se através de um estudo de tipo documental e bibliográfico, metodologicamente dividido em três etapas operacionais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) enfatiza o compromisso das instituições de ensino com a oferta de uma educação de qualidade para todos os estudantes com a garantia de acesso, participação, aprendizagem e condições de continuidade dos estudos. Para a sua efetivação, menciona a imprescindibilidade de formação de profissionais da educação para a inclusão.

A formação de professores para atuar com a diversidade em sala de aula é aspecto central para a efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva. Sob essa premissa, os PPCs dos cursos de licenciatura do IFSP Avaré (IFSP Avaré, 2017; 2023) se distanciam da PNEEPEI (Brasil, 2008) ao não consolidar o que é esperado do egresso em relação ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes público da educação especial. O número reduzido de disciplinas que abordam a temática também emerge como aspecto negativo. Como

aproximação, os PPCs dos cursos mencionam ações a serem desenvolvidas para a inclusão desses estudantes. Além disso, enfatiza a transversalidade da educação inclusiva e a importância do NAPNE como apoio para a promoção da inclusão.

Portanto, as ações desenvolvidas no âmbito dos cursos de licenciatura do IFSP Avaré para a formação de professores para enfrentar a docência em ambientes diversos e desafiadores, especialmente no tocante ao trabalho com estudantes com deficiência, sinalizam avanços que convergem com a proposta de educação inclusiva. Todavia, em grande medida trata-se de ações generalistas que carecem de uma maior atenção por parte dos formuladores dos projetos de curso.

Em meio aos desafios que se colocam na construção de projetos de formação de professores qualificados para atuar com a inclusão, este trabalho visou contribuir para amadurecer as reflexões, ao mesmo tempo em que corrobora para a construção de caminhos mais sólidos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOMBARDA, Anderson; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Os desafios contemporâneos para o processo inclusivo na Educação Superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 538-554, jul./set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i33.5304>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5304>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

CAMPELO, Wanúbya do Nascimento Moraes; OLIVEIRA, Liliane Afonso de; HOLANDA, Sílvio Augusto de Oliveira. Políticas Públicas voltadas para a Inclusão Escolar: contribuições da implementação do curso de Letras LIBRAS na UFRA. **Revista Trama**, v. 16, nº 37, p. 60-70, 2020. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v16i37.23680>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23680>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba,

Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvvYjnNzQbx7K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2024.

EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação Docente e Inclusão Escolar em um curso de licenciatura em educação física. **Revista Educação Especial**, v. 29, nº 54, p. 121-132, jan./abr., 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X17629>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17629>. Acesso em: 29 ago. 2024.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019 – 2023**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sisu2023?layout=edit&id=533#:~:text=No%20dia%2012%20de%20mar%C3%A7o%20de%202019%20o%20Conselho%20Superior>. Acesso em: 03 set. 2024.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Ciências Biológicas**. Campus Avaré, 2017. Disponível em: https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/ciencias_biológicas/Aba%20-%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso/PPC%20Lic.%20Ci%C3%A3ncias%20Biol%C3%B3gicas.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em língua portuguesa e língua espanhola**. Campus Avaré, 2023. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/vh9Kvs6siargkYS>. Acesso em: 03 set. 2024.

MAHL, Eliane. Inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: para além dos documentos? **Revista Cocar**, v. 18, nº 36, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5799>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MILONE, Julian de Camargo; TRAVERSINI, Clarice Salete. Formação Docente para a Inclusão Escolar: singularidades expressas pelos egressos dos cursos de licenciaturas da UFRGS. **Faz Ciência**, v. 21, n.º 34, p. 09-28, jul./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.48075/rfc.v21i34.22638>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/22638>. Acesso em: 29 ago. 2024.

OLIVEIRA, Edna de. A Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39485>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39485>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-

metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA, Calixto Júnior. A (in)visibilidade da Educação Especial no currículo: os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, nº 1, p. 804-819, mar., 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14916>. Acesso em: 29 ago. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 25 de fevereiro de 2025

Aprovado em: 30 de março de 2025

Publicado em: 30 de abril de 2025

