



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Gabriela Santos Leite

FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Os currículos dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora

Rio Pomba-MG

2023

Gabriela Santos Leite

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Os currículos dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora***

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Rio Pomba*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Luís da Conceição

Ficha Catalográfica elaborada pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais / Campus Rio Pomba

Bibliotecária: Ana Carolina Souza Dutra CRB 6 / 2977

L533f

Leite, Gabriela Santos Leite.

Formação docente no âmbito da Educação Inclusiva: os currículos dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora / Gabriela Santos Leite. – Rio Pomba, 2023.

68f.

Orientador: Dr. Gabriel Luís da Conceição.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba.

1. Currículo. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação docente. I. Conceição, Gabriel Luís. II. Título.

CDD: 371.2

Gabriela Santos Leite

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Os currículos dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – Campus Juiz de
Fora**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Rio Pomba*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 17/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Luís da Conceição /
Orientador
IF Sudeste MG

Prof.^a Dr.^a Beatris Cristina Possato
IF Sudeste MG

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória de Souza
Instituto Benjamin Constant

Gabriela Santos Leite

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Os currículos dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – Campus Juiz de
Fora**

Produto Educacional apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Rio Pomba*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 17/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Luís da Conceição /
Orientador
IF Sudeste MG

Prof^a Dr.^a Beatris Cristina Possato
IF Sudeste MG

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória de Souza
Instituto Benjamin Constant

Dedico este trabalho à minha vó Júlia (*in memoriam*),
por toda sua fonte de amor, carinho e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter sido minha fortaleza e proteção durante todo o mestrado. À minha família – mãe, pai e irmã –, por me apoiar mais uma vez com carinho, acolhimento, compreensão e palavras de incentivo. Obrigada pela educação e formação recebidas. Vocês são a minha maior fonte de amor. Quero agradecer também aos meus avós, Araripe (*in memoriam*), Júlia (*in memoriam*), Vicente (*in memoriam*) e Maria, por enriquecerem minha vida com tantas histórias, sabedoria e afeto.

Ao meu esposo, por entender minhas ausências, por ser meu apoio, um dos meus maiores incentivadores, por ser tão envolvido em tudo o que faço e mostrar que sou capaz de conquistar, com êxito, meus objetivos.

Aos meus filhos gatos, Luna (*in memoriam*), Mushu e Simba, pela companhia afetuosa em todos os dias, sobretudo naqueles em que eu mais precisava de carinho.

Aos meus amigos, em especial ao Matheus, à Jéssica, Christiane, Juliana, Aline, Marina e Luciana, por me motivarem carinhosamente e serem meu amparo na conclusão desta fase.

À querida Maria Luzia, professora do IBC, que me ensinou o Braille com maestria. Você me permitiu enxergar a vida de outra forma.

À minha psicóloga, Nathaly, por me ajudar a acreditar mais em mim e me auxiliar na quebra de barreiras que criei e que, aos poucos, estou desconstruindo.

À minha revisora Elô, que, sem ao menos me conhecer, foi tão solícita e aceitou revisar o meu estudo com tanto profissionalismo, generosidade e carinho.

Ao professor Gabriel, pela orientação, confiança e calmaria ao apresentar possibilidades para finalizar a dissertação.

Aos professores que compuseram a banca, professora Beatris e professora Glorinha, por aceitarem o convite e contribuírem com a finalização desta dissertação.

Aos professores da minha jornada estudantil, especialmente os meus queridos Paulo Henrique (*in memoriam*), Anderson e Glauzia, por compartilharem tantos conhecimentos da ciência e da vida.

Aos docentes do Programa de Mestrado de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Campus Rio Pomba, por toda leveza e conhecimento, em especial à Paula Reis de Miranda.

Ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) – *Campus Juiz de Fora*, pelo apoio.

Ao público da Educação Especial por me motivar a estudar cada vez mais.

Por fim, a todos os profissionais da educação que buscam conhecimento e se dedicam a proporcionar uma educação de qualidade, crítica, reflexiva e dialógica.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e
não com as igualdades.”

(Paulo Freire, 1998)

RESUMO

Esta investigação analisou, problematizou e refletiu sobre os currículos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) – *Campus Juiz de Fora*, especificamente dos cursos de Física e Matemática, no que tange à temática da Educação Inclusiva para a formação inicial docente. Essa discussão tem ao longo do tempo contribuído com o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da equidade, qualidade e acessibilidade no atendimento do público-alvo da Educação Especial. A metodologia foi pautada em um estudo de caso na perspectiva qualitativa com foco em análise documental acerca da instituição, dos currículos e das legislações sobre o tema. Os resultados evidenciaram que aproximadamente 1% das disciplinas obrigatórias das licenciaturas ofertam a temática de Educação Inclusiva, o que demonstra uma carência na formação docente. A partir dos resultados, foi desenvolvido um Produto Educacional voltado ao fortalecimento do compromisso com a formação inicial docente na temática da inclusão, e à preparação de futuros professores para a diversidade, tão comum nas salas de aulas e na sociedade. Dessa forma, criou-se o manual intitulado “Educação Inclusiva na formação inicial de professores”, a fim de instruir e esclarecer melhor os licenciandos do IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* sobre a inclusão.

Palavras-chave: Currículo. Educação Inclusiva. Formação docente

ABSTRACT

TEACHER TRAINING WITH THE SCOPE OF INCLUSIVE EDUCATION: the curriculum of the undergraduate courses at IF Sudeste MG – Juiz de Fora Campus

This investigation analyzed, problematizes and reflected about the degree curriculums of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais (IF Sudeste MG) – *Campus Juiz de Fora*, specifically the Physics and Mathematics courses, in what to the theme of inclusive Education for initial teacher training. This discussion has during this time contributed with the teaching and learning process within the scope of equity, quality and accessibility attending the target audience of Special Education. The methodology was based on a case study from a qualitative perspective focused on documentary analysis about the institution, curriculum and legislation about the topic. The results showed that approximately 1% of compulsory undergraduate subjects offer the theme of Inclusive Education, in which demonstrates a shortage in teacher training. Based on the results, an Educational Product was developed who aims at strengthening the commitment to initial teacher training on the topic of inclusion, and preparing future teachers for diversity, so common in classrooms and in society. That way, the document entitled “Inclusive Education in initial teacher training” was created in order to better instruct and clarify IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* undergraduates about inclusion.

Keyword: Curriculum. Inclusive education. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino, segundo o ano (2018-2022).....	17
Tabela 2: Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, segundo o ano (2018-2022).....	17
Tabela 3: Disponibilidade da grade curricular sobre disciplinas que abordam a Educação Especial e inclusiva nas licenciaturas em Física e Matemática no IF Sudeste MG – <i>Campus Juiz de Fora</i>	50

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
CEFET	Celso Suckow em Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CTU	Colégio Técnico Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Sudeste MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Plano Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RAG	Regulamento Acadêmico de Graduação

RAT	Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Modalidades: Presencial e a Distância
RCD	Regulamento de Conduta Discente
RPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDADH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEC NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PROEJA	Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 APRESENTAÇÃO.....	13
1.2 JUSTIFICATIVA.....	16
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.3.1 Objetivo geral.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
2.1 UM PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	20
2.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	26
2.2.1 A Educação Profissional e Tecnológica com viés inclusivo.....	29
2.3 O IF SUDESTE MG.....	30
2.4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IF SUDESTE MG.....	31
2.5 ESTUDOS QUE ABORDAM A INTERFACE: CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
3 AS LEIS SOBRE O CURRÍCULO NAS LICENCIATURAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	39
3.1 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA E EM MATEMÁTICA.....	43
4 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	45
4.1 ETAPAS DA PESQUISA.....	45
4.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	47
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
5.1 RESULTADOS.....	48
5.2 DISCUSSÕES.....	53
5.3 PRODUTO EDUCACIONAL.....	55
CONCLUSÕES.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Atualmente, há diversas políticas públicas voltadas para a educação na perspectiva inclusiva¹, porém, apesar de todo avanço, ainda precisamos quebrar paradigmas para que, de fato, se atinja uma redução de barreiras em vários aspectos. Nesse sentido, existem práticas educativas inclusivas que se destacam na promoção do desenvolvimento humano em uma perspectiva integral² para pessoas com deficiência³ (PcD).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial estão inseridas no âmbito de modalidades de ensino. A primeira relaciona-se ao sujeito na perspectiva de cultura, da ciência e do trabalho; e a segunda, no contexto da Educação Inclusiva, promove o desenvolvimento e potencializa a autonomia de estudantes com necessidades específicas.

O público-alvo da Educação Especial (PAEE), de acordo com a LDB (Brasil, 1996), são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Uma das ações pedagógicas que tem contribuído para o seu processo de ensino e aprendizagem é a formação docente no âmbito da Educação Inclusiva, que é enriquecida ao abordar e aplicar a Tecnologia

¹ A terminologia Educação Inclusiva é utilizada, segundo Dias (2018), para tratar da Educação Especial, especificamente no que tange à educação de pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva abrange a educação de outros grupos, como indígenas, quilombolas, negros, entre outros. Porém, a educação específica para grupos minoritários tem termos que os identificam, como educação quilombola, educação indígena, educação das relações étnico-raciais (Dias, 2018). Logo, optou-se pelo uso da Educação Inclusiva como referência ao PAEE.

² Conforme sugerem Appio, Ewald e Silva (2020, p. 1), a formação integral “possui em sua proposta de ensino potencialidades que pretendem desenvolver cognitivamente por meio da mescla das mais diversas áreas do conhecimento inter-relacionando-as. Assim sendo, correlaciona e busca transmitir com clareza as conexões existentes entre: desejo, subjetividade, emoções, socialização, entre outros aspectos que não se resumem exclusivamente à formação e desenvolvimento do intelecto”.

³ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Assistiva (TA) que, de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007, p. 3), é designada como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Esse tipo de ferramenta permite, incentiva e facilita o desenvolvimento do conhecimento, bem como estimula os estudantes a serem sujeitos ativos na educação. Uma das TA utilizadas são os recursos pedagógicos, ou seja, ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem ao incentivarem o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento (Nascimento; Campos, 2018). De acordo com Souza (2007, p. 112-113),

utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas.

Diante do exposto, é fundamental o uso de recursos pedagógicos em todos os níveis e modalidades a partir de perspectivas educacionais inclusivas que não se pautem apenas no uso de livros didáticos e em explanações orais. Isso ampliaria a abordagem de conteúdos, inclusive para pessoas com deficiência visual pelo fato de que grande parte delas precisa de materiais adaptados que transpõem o visual para o tato e/ou de ferramentas ampliadas com contraste de cores.

Logo, este estudo tem a perspectiva de contribuir com a formação docente a partir de uma análise do currículo das licenciaturas, especificamente de disciplinas que abarcam a Educação Inclusiva no contexto da EPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) – Campus Juiz de Fora. O foco é evidenciar aspectos da formação inicial nas licenciaturas que sejam capazes de refletir e contribuir com a diversidade na sala de aula a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de indivíduos que são PAEE, especificamente no âmbito do ensino.

A inspiração para esta investigação se deu em virtude de duas perspectivas. A primeira delas surgiu quando atuei como professora de Sociologia e História na rede

pública, ainda na graduação. Infelizmente, o currículo no curso de História não contemplou nenhuma disciplina ou prática sobre a temática da Educação Inclusiva. Vivenciei, logo no primeiro ano como docente, o desafio de adaptar as aulas para uma aluna com baixa visão. Minha maior inquietação não era a presença dela nas aulas, mas o fato de que eu não tinha nem formação nem informações sobre quais recursos pedagógicos poderia utilizar para que o conhecimento fosse tratado de forma acessível para ela. Em seguida, quando já estava licenciada, me deparei com discentes com deficiência intelectual e, mais uma vez, me senti insegura para atuar, logo percebi a urgência de realizar uma formação continuada na área de Educação Inclusiva.

Diante disso, resolvi aprender mais sobre o tema, especificamente sobre os códigos em Braille e, em 2016, realizei o concurso para o cargo de revisor de textos Braille da reitoria do IF Sudeste MG. Para a prova prática, aprendi como realizar a escrita e a leitura da linguagem com a professora Maria Luzia, docente de Braille que, carinhosamente, me ensinou com profissionalismo e amor. Em seguida, devido aos desafios dos professores do *Campus Juiz de Fora* com alunos cegos, fui convidada a realizar uma colaboração técnica. Logo pedi remoção para a unidade a fim de ter mais contato com o público e também para desenvolver mais conhecimento na prática. Ademais, realizei a orientação de projetos de extensão⁴ pautados na produção de materiais adaptados na área do ensino de Matemática e Física. Além disso, atuei como professora de História na rede pública por, aproximadamente, cinco anos e, em seguida, fiz cursos na área da Educação Inclusiva voltados para a deficiência visual.

Portanto, o meu percurso educacional e profissional foi determinante para me aprofundar na temática da formação inicial docente, algo que não havia conhecido no curso de História e que me fez perceber que gostaria que outros licenciandos

⁴ Todos os projetos foram realizados no IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora*: 1) Projeto “Matemática em mãos: produção e aplicação de materiais táteis na área de Geometria Analítica” (2018-2019): o projeto de extensão produziu recursos acessíveis para auxiliar o aprendizado de estudantes com deficiência visual na área da Matemática, especificamente em Geometria Analítica; 2) Projeto “Física em mãos: confecção de recursos didáticos adaptados para pessoas com deficiência visual na área de Eletricidade e Magnetismo” (2019): a pesquisa teve como foco confeccionar recursos didáticos acessíveis para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de discentes com deficiência visual, especificamente no ramo de Eletricidade e Magnetismo da disciplina de Física; 3) Projeto “Promoção de capacitação em metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem para estudantes com deficiência visual” (2019): a pesquisa objetivou apresentar e disponibilizar recursos básicos para pesquisadores, profissionais da área de educação, estudantes de licenciatura e interessados a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, bem como de incentivar a inclusão desse público-alvo nas instituições escolares.

tivessem essa oportunidade de aprender, pois é necessário que o espaço escolar ofereça, de fato, educação para todos. O espaço da pesquisa que desenvolvi se passou, especificamente, no IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora*, que oferta cursos de licenciatura em Física e Matemática. O foco da investigação foi analisar os currículos em vigor, a partir do âmbito da formação na perspectiva da Educação inclusiva e produzir um produto educacional no formato de um manual, que objetivou informar os licenciandos sobre a temática.

1.2 JUSTIFICATIVA

A temática se justifica, dentre outros motivos, pelo fato de as escolas regulares, a partir de políticas públicas que abarcam a discussão sobre inclusão, como a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), obrigatoriamente disponibilizarem vagas para discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. O total de matrículas desses estudantes vem aumentando gradativamente, e passou de 92,0% em 2018 para 94,2% em 2022, segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2022c). As Tabelas 1 e 2, a seguir, mostram como os números foram progressivamente aumentando nos últimos quatro anos, o que reforça a necessidade de que estudos voltados para temática sejam produzidos, a fim de contribuírem para que, efetivamente, se produza inclusão e não apenas inserção de estudantes nas escolas de educação básica.

Tabela 1: Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino,
segundo o ano (2018-2022)

Ano	Etapa de ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con/sub	EJA
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022)

Tabela 2: Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, segundo o ano (2018-2022)

Ano	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	92,0%	97,3%	87,6%	98,0%	97,0%	50,9%
2019	92,7%	97,6%	91,2%	98,3%	97,3%	55,7%
2020	93,2%	97,8%	90,9%	98,6%	97,5%	57,6%
2021	93,5%	98,0%	91,9%	98,7%	97,6%	56,8%
2022	94,2%	98,2%	93,2%	98,9%	97,8%	63,6%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022)

Assim, razões de ordem teórica e prática levaram a realização deste estudo, ao dimensionar a formação docente no âmbito da educação inclusiva e pelo fato de provocar instituições a inserirem mais disciplinas e práticas que contemplam a diversidade. Diante disso, escolhemos o IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* como *lócus* da investigação. A instituição oferta dois cursos de licenciatura, Física e Matemática, criados em 2010 e 2021, respectivamente. Ambos possibilitam o ingresso no primeiro e no segundo semestre do ano.

O problema a ser investigado e as contribuições do estudo se devem ao fato de existirem diversos discursos que enfatizam a dificuldade de flexibilizar e adaptar disciplinas que atendam ao PAEE. É possível notar que, em alguns currículos de cursos de licenciatura, há uma defasagem ou nenhum aporte teórico/prático

destinado a preparar os futuros docentes para lidarem com a diversidade, principalmente de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Logo, o presente estudo objetivou contribuir para a reflexão sobre a formação docente no âmbito da Educação Inclusiva para que contemple, de fato, uma educação para todos.

A temática escolhida buscou proporcionar visibilidade, reconhecimento, aplicabilidade e valorização da abordagem da inclusão na formação docente para que se considere a heterogeneidade do contexto educativo. Portanto, a pesquisa visou contribuir para que haja fomento de formação inicial aos licenciandos e que possam ampliar seu conhecimento e sua compreensão sobre a diversidade, especificamente relacionada ao PAEE. Diante disso, o produto educacional, fruto desta pesquisa, disponibilizará o documento *Educação Inclusiva na formação inicial de professores* a fim de apresentar a temática, informar sobre as principais deficiências e transtornos, e disponibilizar uma reflexão acerca do papel do professor na Educação Inclusiva.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analizar e problematizar a formação docente no âmbito da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora.

1.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer os currículos dos cursos de licenciatura e compreender como tratam a Educação Inclusiva para o PAEE no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora, especificamente no âmbito do ensino;

- Analisar o conteúdo das disciplinas e das proposições didático-pedagógicas distribuídas no currículo e que abordam a Educação Inclusiva;
- Problematizar como os currículos podem potencializar uma formação docente que contemple a diversidade;
- Elaborar e propor contribuições aos currículos no âmbito da Educação Inclusiva;
- Produzir um manual explicativo no âmbito do IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* com contribuições para enriquecer a formação inicial docente dos estudantes de Física e Matemática voltadas para a Educação Inclusiva.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A inclusão de PCD tem se destacado nas duas últimas décadas, sobretudo na educação, pelo fato de as legislações apoiarem práticas educacionais de diversas formas, seja no ingresso, na permanência e no êxito escolar. É possível perceber a quantidade de dispositivos legais que regem a inclusão nos âmbitos federal, nacional, municipal e institucional, porém é necessário refletir, analisar e problematizar como esses processos se destacaram na história, para que a exclusão não ocorra mais e para que haja um ambiente escolar capaz de proporcionar condições satisfatórias de um ensino para todos.

Mais que isso, é fundamental que os docentes tenham subsídios desde a sua formação inicial para que consigam construir diálogo, afeto e conhecimento, e, dessa forma, compreenderem as necessidades e habilidades educacionais do PAEE, com a exclusão de qualquer tipo de preconceito e barreira.

2.1 UM PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

O ensino, para pessoas com necessidades específicas, passou a ser implementado, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Em 1854, começou o funcionamento de uma instituição pensada exclusivamente para o público com deficiência visual, a partir da inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). A instituição foi implantada pelo Imperador Dom Pedro II e circunscrita ao município do Rio de Janeiro (Jannuzzi, 2006; Mazzotta, 2011). Nessa escola havia oferta de trabalhos manuais por meio de oficinas de aprendizagem de ofícios, tais como “oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para meninas” (Mazzotta, 2011, p. 30). Em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi instalado na mesma cidade com foco no atendimento de pessoas surdas. Atualmente, as duas instituições são centros de referências nacionais (Fernandes, 2011).

Inicialmente, o público com deficiência era excluído das escolas regulares e das destinadas especificamente à educação profissional e tecnológica. Em 1909, o

governo do presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro. O documento alega que essas instituições deveriam habilitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909). Além disso, atestava que um dos deveres do governo da República era formar cidadãos úteis à nação, mas eliminava desse processo as pessoas com deficiência, conforme afirmado por Silva (2011, p. 29):

[...] o governo estabeleceu que as escolas de Artífices e Aprendizes fossem destinadas de preferência aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício [Decreto N. 7.566 /1909]. Esse critério de seleção para o ingresso nas escolas de aprendizes e artífices é confirmado em regulamentações posteriores (decreto n. 9.070 – de 25 de outubro de 1911; decreto n. 13.064 – de 12 de junho de 1918). A condição de “não possuir defeito” para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente.

No século XX, outros estabelecimentos foram criados para proporcionar o atendimento para diversas especialidades: Instituto Pestalozzi, voltado para pessoas com deficiência intelectual (1926); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais ([APAE], 1954); Sociedade Pestalozzi, para o atendimento educacional de pessoas com superdotação (1945) (Brasil, 2008).

Em 1946, após o fim do Estado Novo, uma nova constituição, pautada na redemocratização do Brasil, foi promulgada. O documento tinha um viés de educação para todos e, de acordo com o art. 166, “a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946). Ademais, abordou, no art. 168, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica: “[...] o ensino primário é obrigatório [...]; o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário se-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1946).

De acordo com Aranha (2005), após 1958, o Ministério da Educação (MEC) passou a realizar assistência técnico-financeira a instituições especializadas na educação de PCD, o que repercutiu em campanhas como “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de

Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960" (Secundino; Santos, 2023, p. 6).

A segregação de PCD predominou na educação até meados dos anos 1960. Esse público era impedido de frequentar instituições de ensino regulares e também era privado da socialização. Diante disso, os estabelecimentos especializados eram destinados a indivíduos com necessidades específicas e tinham, como foco principal, o assistencialismo pelo fato de prevalecer a ideia de que não possuíam capacidade para se desenvolverem educacionalmente (Santos; Reis, 2015). Diante disso, é notório o crescimento quantitativo de instituições especializadas em Educação Especial, conforme destaca Ferreira (2006, p. 86): "[...] em 1949 havia 41 instituições para eles e 26 para outras deficiências; em 1959, cresceria para 191 e 58 respectivamente, e em 1969, já eram 821 para deficientes mentais e 313 para outras deficiências".

A LDB (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961) tratava de modo geral sobre a educação de "excepcionais" da seguinte forma: "a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Diante disso, seria necessário que esse público se adaptasse ao espaço educacional, pois a lei não abarcava uma estruturação física e/ou didática para atendê-los.

Em seguida, nos anos 1970, ocorreu a integração de PCD nas instituições de ensino regular, porém esses estabelecimentos não oportunizaram possibilidades de expandir suas capacidades, uma vez que a esse público só havia uma preocupação em garantir o direito de acesso (Santos; Reis, 2015). Dessa maneira, de acordo com Reis (2013, p. 80), "a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem têm de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências". Nesse contexto, temos a Lei n.º 5.692 (Brasil, 1971) que alterou a LDB (Brasil, 1961) e definiu "tratamento especial" para o público com deficiência, mas não apresentou como se daria o atendimento das necessidades educacionais específicas (Brasil, 2008).

Ainda na mesma década foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no MEC, responsável pela Educação Especial no Brasil. No entanto, sua política era pautada na integração somente a partir do assistencialismo e com ações isoladas (Brasil, 2008). Os estudantes com deficiência eram inseridos no

ambiente escolar sem que as especificidades de ensino e aprendizagem fossem consideradas.

O conceito de inclusão começou a ser utilizado na década de 1980, quando a Educação Especial passou a ser vislumbrada por outro panorama. O foco desse novo viés era o respeito à diversidade e às diferenças, bem como o estímulo do desenvolvimento de habilidades (Santos; Reis, 2015). Além disso, o objetivo é o desenvolvimento de uma educação baseada no humanismo, na igualdade de oportunidades, no incentivo da valorização de todos os seres humanos e no respeito à diversidade (Reis, 2006).

A Educação Especial se destina à defesa da inclusão em que a sociabilidade de pessoas com deficiência é imprescindível para o desenvolvimento de suas potencialidades. Diante disso, de acordo com Reis (2013, p. 80), a inclusão “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”.

Posteriormente, a Constituição (Brasil, 1988) garante que a educação é direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, há uma perspectiva da inclusão que abarca a Educação Especial, uma

modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos [...] (Brasil, 2013, p. 49).

Nesse contexto legislativo, a Declaração de Salamanca (1994), assinada na cidade de mesmo nome, na Espanha, foi de suma importância para complementar a educação com viés inclusivo. O documento trata de políticas públicas inclusivas das PCD por meio de uma conjuntura de equidade. Diante disso, houve a criação de diversas legislações baseadas no documento em variados países, inclusive no Brasil, o que expandiu e fortaleceu as políticas públicas da Educação Inclusiva.

Em 1994, ocorreu a publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que conceituou a classe comum como um

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, nos quais também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os **portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais** (Brasil, 1994, p. 18, grifo da autora).

Diante disso, é possível notar que os alunos com deficiência precisavam se adaptar às classes comuns, e não o contrário. Logo, havia, ainda, um processo de exclusão que poderia comprometer o desenvolvimento do PAEE com uma política que acabava defendendo a homogeneização nas salas e desconsiderava o processo de ensino e aprendizagem individual.

A LDB (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aborda a Educação Especial no capítulo V e a define como “modalidade de educação escolar oferecida presencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ademais, assegura diversos pontos importantes nos sistemas de ensino para o PAEE, tais como:

- [...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A PNEE, na perspectiva da Educação Inclusiva, foi publicada em 2008 e versa sobre orientar “os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008). A política tem como foco “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008).

Outro marco na legislação foi a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que abarca o contexto de PcD por “assegurar e promover, em

condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, e também por garantir um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” (Brasil, 2015).

Tem aumentado o ingresso de PCD nas instituições federais de ensino, em cursos técnicos de nível médio e superior, devido à Lei n.º 13.409, de 28 dezembro de 2016, que alterou a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. No entanto, nesses estabelecimentos ainda há grandes desafios, como barreiras⁵ atitudinais⁶, arquitetônicas⁷, comunicacionais⁸ e tecnológicas⁹, bem como insuficiência de profissionais da educação habilitados.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, 18,6 milhões de pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência auditiva, visual, motora ou intelectual, ou seja, 8,9% da população. Em relação às regiões, o Nordeste tem o maior percentual, de 10,3%; em seguida, vêm as regiões Sul, com 8,8%; Centro-Oeste, com 8,6%; Norte, com 8,4%; e Sudeste, com 8,2%. Logo, a inclusão, relacionada à ideia de equidade, fundamental para superar práticas discriminatórias, é necessária para garantir os direitos humanos desse público (Brasil, 2008).

2.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A formação na perspectiva da educação profissional começou a ser promovida no início do século XX, no governo do presidente Nilo Peçanha, a partir da criação de Escolas de Aprendizes Artífices que ofertava mão de obra à população em

⁵ “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (ENAP, s/d).

⁶ Atitudes ou comportamentos que prejudicam ou impedem que PCD participem em igualdade de condições (ENAP, s/d).

⁷ Barreiras em edifícios privados ou públicos (ENAP, s/d).

⁸ Impossibilitam ou dificultam o acesso a informações e expressões realizados por sistemas de comunicação (ENAP, s/d).

⁹ Impedem ou dificultam o acesso às tecnologias (ENAP, s/d).

risco social com o seguinte embasamento:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Nesse processo de profissionalização, as pessoas designadas incapazes eram excluídas, conforme o Decreto n.º 7.566 (Brasil, 1909): “não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosas, **nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício**” (grifos da autora).

No ano de 1927, o Decreto n.º 5.241 (Brasil, 1927) definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. Sendo assim, o governo brasileiro iniciou o fomento, inclusive de aporte financeiro, ao que hoje conceituamos como educação profissional e tecnológica, conforme evidencia o art. 6 dessa legislação: “o Governo elevará ao numero que julgar conveniente os Aprendizados Agrícolas, Escolas de Aprendizes Artífices e de Artes e Ofícios já existentes e fundará os demais estabelecimentos técnicos que entenda necessários” (Brasil, 1927).

O Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial que estabeleceu suas bases de organização: “de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (Brasil, 1942).

Um mês depois, tivemos um importante marco legislativo, o Decreto-lei nº 4.127 (Brasil, 1942), que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. O documento dispôs que essas instituições seriam constituídas de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Além disso, apresentou os cursos previstos e que seriam disponibilizados a partir da Escola Técnica Nacional. Ainda nesse mesmo ano foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio do Decreto-lei nº 8.621 (Brasil, 1942).

O governo de Getúlio Vargas, a partir da Constituição Federal de 1947, inseriu a educação profissional e industrial no art. 129, que evidenciava que “é dever

das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados" (Brasil, 1947).

As escolas industriais e técnicas cresceram muito entre 1956 e 1961 em razão da economia brasileira estar voltada para a base capitalista, logo era necessária mão de obra para esse mercado de trabalho (Marçal; Oliveira, 2012). Posteriormente, essas instituições conquistaram autonomia de gestão e didática, e passaram a ser nomeadas como escolas técnicas federais, quando seus cursos eram fundamentados na economia vigente (Machado, 1982). Em 1959 foram criadas as escolas técnicas federais como autarquias por meio das escolas industriais e técnicas, e sob responsabilidade do governo brasileiro (Brasil, 1959).

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) se deu a partir da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Essas instituições foram designadas como autarquias e passaram a progredir ao longo dos anos. A partir dos anos 1980, a industrialização ganhou mais força, pois a globalização passou a incluir tecnologias na produção e o mercado precisava de mão de obra qualificada a fim de atender novas demandas (Brasil, 2010).

A LDB (Brasil, 1996) e o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) estipulou um novo cenário para educação profissional e tecnológica, o que proporcionou a criação e realização de cursos em todos os níveis, e fomentou a expansão dessas instituições.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) foi instituída pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ambos vinculados ao MEC (Brasil, 2008). De acordo com o art. 2º dessa legislação, os IFs são:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Resumindo, a EPT, inserida nos IFs, é uma modalidade educacional especificada na LDB (Brasil, 1996) "para o exercício de profissões". Ela abrange

distintos níveis e modalidades de educação, que tratam das “dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996), com cursos de formação inicial e continuada, de nível médio profissionalizante, graduação e pós-graduação de educação profissional tecnológica.

2.2.1 A Educação Profissional e Tecnológica com viés inclusivo

O Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) foi criado no ano 2000 como iniciativa do MEC em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) a fim de atender à profissionalização de PcD nos cursos ofertados pela Rede EPCT em todos os níveis (Brasil, 2000).

Uma das ações desse programa foi a implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), setor de referência para o fomento e a garantia da acessibilidade, bem como para a eliminação de barreiras (arquitetônicas, educacionais e atitudinais) e a valorização da diversidade a fim de desenvolver a formação profissional do PAEE (Brasil, 2000).

Os NAPNEs eram estruturados como a principal forma de subsidiar o desenvolvimento da inclusão. Por meio de uma portaria, deveriam ser formados por um coordenador responsável pelo setor e por uma equipe de apoio com profissionais especializados (Nascimento; Faria, 2013).

Diversas ações foram realizadas nos âmbitos municipais e estatais com o apoio do governo federal a fim de proporcionar aporte financeiro para ações voltadas à acessibilidade do PAEE em escolas, exceto os IFs, CEFETs e o Colégio Pedro II. Exemplos disso são o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2010) e o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (2011). Apesar disso, a Rede EPCT ficou sem recursos financeiros específicos para realizar ações de acessibilidade e de inclusão, o que pode ter interferido para um melhor atendimento do PAEE nas redes de ensino municipais e estaduais entre os anos de 2010 e 2014.

Em 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou a Nota Técnica n.º 106, que trata da orientação à implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede EPCT. O documento apresenta um panorama geral do histórico da legislação sobre a Educação Especial e Inclusiva, além de reforçar a autonomia dos IFs a fim de promoverem a política de acessibilidade e com relação ao uso de recursos financeiros

para atender às demandas desde o quadro de profissionais até obras de infraestrutura (Brasil, 2013, p. 9). Sendo assim, cada instituição que compõe a Rede EPCT tem responsabilidade sobre a Educação Inclusiva em todos os aspectos, a partir da legislação atual para o suporte de ingresso, permanência e êxito dos discentes PAEE.

2.3 O IF SUDESTE MG

A instituição foi criada a partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede EPCT, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. O IF Sudeste MG foi originado da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e do Colégio Técnico Universitário (CTU) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (Brasil, 2008).

Atualmente, o IF Sudeste MG possui 10 *campi*: *Campus* Barbacena, *Campus* Juiz de Fora, *Campus* Manhuaçu, *Campus* Muriaé, *Campus* Rio Pomba, *Campus* Santos Dumont, *Campus* São João del-Rei, *Campus* Avançado Bom Sucesso, *Campus* Avançado Cataguases e *Campus* Avançado Ubá. De acordo com dados da plataforma Nilo Peçanha, em 2022, a instituição contabilizava 14.946 matrículas e, dessas, 3.188 (21,33%) foram do *Campus* Juiz de Fora, *lócus* da presente investigação.

Esses dados se referem a matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitantes e/ou subsequentes ao ensino médio, pós-técnico, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), graduação, pós-graduação, cursos de formação inicial e continuada e cursos de educação a distância.

2.4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IF SUDESTE MG

Nesta pesquisa, a análise de dados primários se pautou em documentos institucionais publicados pela reitoria do IF Sudeste MG, que acabam tendo um

alcance *multicampi*, e naqueles desenvolvidos especificamente no *Campus Juiz de Fora*, por seu foco com o espaço investigado.

O Regimento Interno da Reitoria (Brasil, 2011) assinala as competências do Pró-Reitor de Ensino e uma delas é

[...] propor ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão a implementação das políticas e diretrizes voltadas ao desenvolvimento de formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior de graduação, presenciais e a distância, e **educação inclusiva**, no âmbito do Instituto Federal (Brasil, 2011, grifos da autora).

Esse regimento contempla a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), atualmente subordinada à Diretoria de Apoio ao Discente, que, por sua vez, responde à Pró-Reitoria de Ensino. As competências da CAI se pautam no incentivo e no apoio aos Núcleos de Ações Inclusivas (NAIs) instituídos nos *campi* do IF Sudeste MG. O setor é responsável, de modo geral, pelo apoio à inclusão do PAEE (Brasil, 2011).

Os NAIs foram implementados em todos os *campi*, porém o número de servidores lotados e o público atendido varia. O NAI – *Campus Juiz de Fora* conta com uma equipe exclusiva de servidores, uma intérprete e tradutora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que também é a coordenadora do núcleo, uma assistente em administração e uma técnica em acessibilidade (área da deficiência visual). Além disso, a equipe tem o apoio de especialistas contratados: quatro profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cinco intérpretes de LIBRAS. Atualmente, segundo dados de setembro de 2023 fornecidos pelo NAI – *Campus Juiz de Fora*, são atendidos 65 estudantes PAEE: 41,9% têm transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH); 14,5% têm transtorno do espectro autista (TEA); 12,9% têm deficiência física; 12,9% têm deficiência visual; 6,5% têm surdez; 4,8% têm deficiência auditiva; 3,2% têm deficiência intelectual; e 3,2% outros.

De acordo com o Regulamento das Diretorias do IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora*, compete ao NAI realizar atendimentos individuais a discentes com necessidades educacionais específicas, bem como coordenar programas e ações que auxiliem no acesso e na permanência desse público (Brasil, 2018). O núcleo realiza orientações didático-pedagógicas para docentes, técnicos administrativos (assistentes de alunos, pedagogos, entre outros), monitores e bolsistas com o foco de quebrar barreiras e potencializar, de fato, o processo de ensino e aprendizagem aos estudantes PAEE.

Em 2017, foi aprovado, pelo Conselho Superior do IF Sudeste MG, o *Guia ORIENTADOR: ações inclusivas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial no IF Sudeste MG* (Moreira, 2017). O documento aborda, de modo geral, como se dará a implementação de uma política pública institucional voltada para estudantes PAEE, desde organização dos NAIs (antigos NAPNEs) nos *campi* até o acompanhamento e a avaliação desses alunos. Atualmente, o guia se encontra em processo de atualização e, nos próximos meses, será publicada a sua nova versão.

De acordo com o Estatuto do IF Sudeste MG (Brasil, 2018a), dois princípios se destacam na reflexão sobre a importância da Educação Inclusiva: “[...] compromisso com a justiça social, equidade, cidadania e ética; [...] compromisso com a educação inclusiva e emancipatória [...].” Diante disso, é notória a preocupação e a ênfase institucional diante da diversidade e inclusão, o que pode repercutir não só no ingresso de estudantes PAEE como também na formação docente e no apporte oferecido no IF Sudeste MG.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigência 2021/2025, apresentou como missão “promover a educação básica, profissional e tecnológica, pública, gratuita, **inclusiva** e de qualidade, em todos os níveis e modalidades [...]” (Brasil, 2021, grifos da autora). No segmento de valores, um deles é o compromisso social: “temos um compromisso nato com a **inclusão**, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento socioeconômico” (Brasil, 2021, grifos da autora). Os trechos demonstram a perspectiva futura de inserir mais a temática da inclusão no planejamento das ações do IF Sudeste MG.

O Regulamento Acadêmico de Graduação (RAG), no seu art. 9º, especifica no quarto parágrafo que, “para os discentes público-alvo da educação especial, deverá ser observada a necessidade de flexibilização e a realização de adaptações curriculares conforme legislações vigentes” (Brasil, 2018b). Além disso, o documento trata que deverão ser registradas as adaptações utilizadas, as ferramentas e o desenvolvimento por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Outro elemento muito importante do RAG (Brasil, 2018) é que uma das competências do coordenador de curso é “participar e colaborar na construção do PEI dos discentes público-alvo da educação especial, conforme política institucional de inclusão”. Além disso, o PAEE não é obrigado a cursar todas as disciplinas do primeiro período e o trancamento de curso ou disciplina pode ser solicitado em qualquer momento sem um total restrito, tendo em vista suas possíveis limitações ou outras

especificidades (Brasil, 2018b). Outro documento similar ao RAG e com a mesma base sobre a temática de inclusão é o Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Modalidades: Presencial e a Distância (RAT).

Por sua vez, o Regulamento de Pós-Graduação (RPG) considera como PAEE apenas os discentes atendidos pelo NAI e informa que o trancamento de cursos *stricto sensu* é de responsabilidade dos estudantes, sem exceção, para demonstrar que eles devem assumir “todos os riscos decorrentes quanto à indisponibilidade de disciplinas já oferecidas, bem como o do desenvolvimento do projeto de pesquisa” (Brasil, 2019).

O Regulamento de Conduta Discente (RCD) tem como foco apresentar os direitos, deveres e as condutas dos estudantes do IF Sudeste MG para que haja, ainda mais, o fortalecimento das relações interpessoais, a conservação do patrimônio público e o bom progresso das ações acadêmicas (Brasil, 2016). O documento trata, no capítulo VI especificamente, “dos direitos dos discentes público-alvo da educação especial inclusiva”, ao descrever direitos como AEE, adaptações curriculares, tecnologias assistivas de apoio, acessibilidade, profissional de apoio para atividades acadêmicas e de estágio, caso necessário (Brasil, 2016).

O IF Sudeste MG implementou uma política institucional em que é disponibilizada uma vaga para pessoas com deficiência em cada curso ofertado via edital de processo seletivo (primeiro e segundo semestres), conforme Portaria GABREITOR/IFMGSE n.º 119, de 22 de fevereiro de 2021. Além disso, resguarda mais vagas, de acordo com o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, em seu art. 5º, §3º (alterado pelo Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017), ou seja, pela Lei de Cotas de âmbito nacional.

Outra política institucional criada foi o Regulamento do Programa de Monitoria Inclusiva, em 2019, para a “realização de atividades acadêmicas por estudantes de cursos técnicos, de graduação e/ou de pós-graduação, sob a orientação do Núcleo de Ações Inclusivas – NAI” (Brasil, 2019) para auxiliar os estudantes PAEE.

Atualmente, também estão vigentes na instituição projetos de ensino com foco nas ações inclusivas:

consiste em atividades de ensino extraclasse, desenvolvidas por estudantes bolsistas, com oportunidades de bolsas, preferencialmente, para os(as) estudantes público da educação inclusiva matriculados(as) nos cursos técnicos e de graduação nos campi do IF Sudeste MG, diretamente orientados(as) e supervisionados(as) pelo(a) servidor(a) orientador(a). Consiste também em propiciar o conhecimento e inovação em busca da eliminação das desigualdades e das barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, digitais, programáticas e arquitetônicas (Brasil, 2023, p. 10).

Em 2023, ocorreu a contratação de profissionais especializados para o atendimento do PAEE: intérprete de LIBRAS e profissional de AEE, ambos nos *campi* em que há demanda de estudantes e também na reitoria a fim de suprir eventuais necessidades nas unidades, bem como para auxiliar no planejamento de ações de acessibilidade e inclusão.

Diante do exposto, é possível verificar que o IF Sudeste MG tem buscado propor políticas públicas específicas no que tange à inclusão do PAEE, porém ainda é necessário que haja mais profissionais nos NAIs e também recursos financeiros para acessibilizar espaços físicos e comprar equipamentos, como impressora Braille, máquina fusora e câmeras.

2.5 ESTUDOS QUE ABORDAM A INTERFACE: CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial docente é fundamental para compreender e (re)pensar práticas e estratégias pedagógicas no que tange à diversidade na sala de aula, especificamente quando há a abordagem da Educação Inclusiva. Nesse sentido, é indispensável analisar os currículos de licenciaturas porque eles permitem reflexões e diálogos sobre o tema e podem fomentar um debate significativo sobre o PAEE e suas aprendizagens.

As pesquisas que abordam currículo, formação de professores e Educação Inclusiva têm crescido no Brasil. Essas investigações revelam diversas facetas da temática, uma delas é a preparação de futuros educadores para atender às

necessidades e potencializar o processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE. Cada uma dessas perspectivas contribui para uma compreensão mais ampla e informada dessa área crucial da Educação.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), nas entrelinhas, demonstra sua preocupação com a formação docente ao reconhecer a necessidade de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Logo, é evidente que o interesse sobre a temática não é recente e a utilização de estudos como análise pode contribuir para avaliar o cenário institucional e nacional, bem como para traçar perspectivas de mudanças na formação inicial docente.

Diante disso, no ano de 2003, foi realizada a pesquisa “Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil” que evidenciou os diagnósticos e desafios para a implementação de estratégias de Educação Inclusiva e que ressaltou que os docentes não estão preparados para receber estudantes PAEE (Glat *et al.*, 2003). Isso reforça que precisamos quebrar o modelo de uma inclusão que ainda se mostra, muitas vezes, precarizado e insuficiente. Além disso, é fundamental, ainda mais, uma formação inicial de professores pautada na inclusão.

Em relação às abordagens generalistas, alguns autores (Pimentel, 2012; Pletsch, 2014; Silva; Reis, 2011) fornecem perspectivas gerais relacionadas à formação de professores para a Educação Inclusiva que abrangem tópicos amplos e fundamentais. Esses pesquisadores reforçam que a inclusão vai além da formação docente, pois precisamos de mudanças educacionais que contemplam diversos segmentos, como as escolas, as políticas educacionais e a conscientização da sociedade.

O artigo “Educação inclusiva: o desafio da formação de professores” (Silva; Reis, 2011, p. 7) é baseado em uma pesquisa bibliográfica que trata da “necessidade de se repensar e remodular o currículo dos cursos de formação de professores”. A investigação apresenta, como uma das soluções, a alteração de disciplinas nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como: inclusão na ementa de História da Educação II de uma “educação voltada para a diversidade, suas doutrinas e práticas, bem como a visão social da pessoa com necessidade especial”; em Psicologia da Educação, acrescentar “problemas específicos de aprendizagem e procedimentos de superação dos mesmos (Silva; Reis, 2011, p. 15).

Para Nozi e Vitaliano (2015), relacionar a Educação Especial aos estágios supervisionados é um caminho possível para contribuir com a formação inicial de

professores, porém isso não assegura que tenham uma experiência profissional prática sobre Educação Inclusiva. Além disso, o embasamento teórico é indispensável para correlacionar o pilar da teoria e prática, fator determinante para o aprendizado do futuro professor. Logo, se refletirmos que diversas instituições de ensino superior carecem de saberes pedagógicos nas licenciaturas e que as disciplinas da área de Educação Inclusiva se mostram, muitas vezes, insuficientes, como focar o aprendizado na perspectiva desse tipo de educação nos estágios?

O artigo “Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura”, de Pedroso, Campos e Duarte (2013), revelou que nenhuma das três universidades públicas investigadas no interior de São Paulo apresentaram disciplinas e/ou conteúdos sobre a Educação Inclusiva. Nessa pesquisa, foram analisados os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química e foi evidenciado que as políticas públicas destinadas à formação de docentes não tinham culminado em mudanças curriculares, o que reforça a fragilidade dos saberes pedagógicos para atuar com o PAEE.

No tema do currículo, estudos como os de Torres e Mendes (2018) e Dias (2019) concentram maneiras pelas quais as licenciaturas vêm trabalhando. O primeiro, intitulado “Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva” (Torres; Mendes, 2018), apresenta uma pesquisa que trata de saberes da Educação Especial em currículos das licenciaturas de Química, Física e Matemática, e teve, como resultado, que o tema, quando trabalhado, é insuficiente.

A tese *Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade*, de Dias (2019, p. 224), estudou as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, que indicaram que o tema da Educação Inclusiva é mais abordado nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID): “essa ausência revela uma enorme lacuna formativa, pois desconsidera o potencial da teoria, imprescindível para a formação que valoriza a autonomia, o livre pensar e a crítica”.

Ainda sobre uma perspectiva específica, a dissertação de Oliveira (2019, p. 19), *Pedagogia na UFS: o lugar da Educação Inclusiva numa realidade excludente*, trouxe importantes reflexões e discussões sobre o tema:

quando se fala em desenvolver uma ação pedagógica para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples. A prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente; significa apurar o olhar para as diferenças. É fundamental que a formação caminhe junto com a prática, não deixando de lado a afetividade, pois somos pessoas constituintes de emoções. A formação docente em relação a inclusão, deve voltar-se para acolher a todos, sem preconceitos, reconhecer as possibilidades/potencialidades de cada aluno, num ambiente em que todos aprendem juntos, alunos com ou sem deficiência. O desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula é a melhor forma de desenvolver o processo de incluir.

Estudos como o de Mantoan (2006), que abordam o Projeto Político Pedagógico, demonstram que é necessário que os currículos das licenciaturas sejam modificados para que os futuros professores aprendam a refletir e a lidar com as diferenças. Para tanto, é necessário que estejam conscientes sobre a importância do seu papel na construção do conhecimento e na formação dos cidadãos. Diante disso, cabe às instituições de ensino superior preparar os futuros docentes para o mercado de trabalho. É preciso refletir, pesquisar e aplicar no currículo quais funções esses profissionais vão desempenhar na prática, principalmente em uma perspectiva inclusiva.

Diante do exposto, é possível compreender e refletir como a formação docente é fundamental para naturalizar as diferenças, difundir e aplicar a inclusão no ambiente escolar, ao desconstruir a homogeneidade e valorizar a diversidade. A formação acadêmica disponibilizada aos licenciandos precisa ser capaz de desenvolver “competências, habilidades para atuarem com alunos com/sem deficiência e com a diversidade, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, no aspecto de se efetivar a verdadeira educação inclusiva” (Oliveira, 2019, p. 5).

Essa diversidade de pesquisas ajuda a informar e “formar” mais sobre as políticas educacionais, práticas pedagógicas e cursos de formação docente para melhor compreender como se dá o campo da teoria e prática para atender à diversidade de alunos em contextos inclusivos. É importante que educadores e pesquisadores continuem a colaborar e compartilhar suas descobertas para promover debates, construir caminhos, colaborar com a Educação e cobrar das autoridades subsídios – políticos e financeiros – para que as escolas ofereçam, cada vez mais, uma educação que promova a igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

Por fim, todas as pesquisas analisadas se concentram, basicamente, em uma mesma proposição geral: a necessidade de (re)pensar o currículo para que

atendam melhor à Educação Inclusiva e se assegure que a formação docente contemple o campo teórico e prático, o que pode favorecer e fortalecer o debate acerca do PAEE (habilidades e necessidades), do conhecimento sobre as políticas educacionais da área e das tecnologias assistivas. Sendo assim, o panorama ideal, segundo os pesquisadores, é inserir todas essas discussões no âmbito dos saberes pedagógicos e proporcionar aos licenciandos experiências com possibilidades de aplicação, principalmente em estágios supervisionados, o que pode ser vivenciado no futuro local de trabalho.

3 AS LEIS SOBRE O CURRÍCULO NAS LICENCIATURAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A formação inicial nas licenciaturas é fundamental para o desenvolvimento profissional, com articulação entre teoria e prática, e com a preparação desses estudantes a fim de que atuem numa perspectiva de “educação para todos”, como disposto na Constituição Federal (Brasil, 1988). Dessa forma, é imprescindível o estudo do currículo dos cursos de licenciatura pelo fato de indicarem, de modo geral, o perfil que se busca estabelecer no mercado de trabalho.

A Educação Especial é uma área transversal que perpassa todos os níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Dessa forma, Simões (2016 *apud* Simões; Giovinazzi Junior, 2017) assinala que, geralmente, as licenciaturas oferecem uma ou duas disciplinas sobre educação inclusiva – uma delas é a LIBRAS, que foi instituída obrigatoriamente pela Lei n.º 10.098 (Brasil, 2000).

Alguns autores (Chacon, 2004; Freitas; Moreira, 2011) também evidenciaram a falta de disciplinas da Educação Especial no currículo de licenciaturas. Isso é preocupante porque, nas escolas, os estudantes têm necessidades educacionais distintas e isso pressupõe que a formação inicial docente, com os cursos de licenciatura, seja voltada para a inclusão e a diversidade, condição ausente ou insuficiente nas instituições de ensino superior.

Outro fator que deve ser considerado se refere à responsabilidade das aprendizagens dos alunos, que não é exclusividade dos professores, tendo em vista que a sua formação inicial será reflexo da sua (re)produção no cotidiano acadêmico. Sendo assim, é necessário que aconteçam reflexões, discussões e alterações nos currículos das licenciaturas para evidenciar uma formação no âmbito da inclusão.

O cenário internacional foi determinante para que políticas públicas no contexto da Educação Especial e Inclusiva fossem instituídas. Uma delas, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia (UNESCO, 1990), defendeu uma mudança política voltada para uma “educação para todos”. O documento preparado no evento destaca o papel do professor e dos demais profissionais da educação:

no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990).

Outro documento internacional de destaque já mencionado nesta investigação foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que destaca a preocupação com a formação de professores. Ela possui um capítulo sobre a temática, intitulado “Recrutamento e treinamento de educadores”, do qual destacamos alguns trechos:

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso **no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.**

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. [...] Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da **instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.** [...]

[...]

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

[...]

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. **Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração** (UNESCO, 1994, grifos da autora).

Diante do exposto, a declaração destaca a Educação Especial na perspectiva inclusiva em todos os aspectos e a formação de professores assinalada evidencia a importância de aliar teoria e prática com foco no PAEE como sujeito ativo

no processo educacional. A Conferência Mundial sobre Educação de Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foram essenciais na repercussão e desdobramentos dos marcos legais no Brasil para a Educação Especial.

Um deles é a LDB (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No capítulo que trata da temática, a legislação é clara ao enfatizar o que os sistemas de ensino devem assegurar e um dos pontos trata da formação docente: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” e destacou, como orientação das atividades inerentes à formação docente, o preparo para “o acolhimento e o trato da diversidade” e “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (Brasil, 2002). A primeira aborda de modo subjetivo o PAEE, tendo em vista que a diversidade abarca a todos, sem distinção; e a segunda pressupõe o uso de TA, indispensável para potencializar o processo de ensino e aprendizagem desse público.

Ainda sobre esse documento, uma das competências que se destaca é a que abarca “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (Brasil, 2002).

A Resolução CNE/CP n.º 02 (Brasil, 2015) que aborda as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada” destaca que:

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11, grifos da autora).

Um ano depois, o Decreto n.º 8.752 (Brasil, 2016) tratou da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais [...].

[...] **promover a formação de profissionais** comprometidos com os valores de democracia, com a **defesa dos direitos humanos**, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016, grifos da autora).

Logo, é possível compreender que há uma preocupação na formação docente no que tange a diversos aspectos e, especialmente, em relação a uma Educação Inclusiva comprometida com a autonomia de todos estudantes, o que pode contribuir para o ambiente educacional que respeita e valoriza a diversidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2014-2024 especificou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (Brasil, 2014). Sua Meta 4 enfoca a universalização do acesso à educação básica e também ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população entre 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Também enfatiza a “garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (MEC, 2014).

Diante do exposto, é notório que os profissionais da educação, especificamente professores, precisam atender aos requisitos das legislações vigentes para assegurar a diversidade nas salas de aula. Logo, é importante investigar como as universidades estão dispondo seus currículos para a formação docente, inclusive quando tratam do PAEE (Dias, 2018).

3.1 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA E EM MATEMÁTICA

Nos documentos sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Matemática e Física está evidenciado que a formação profissional deve conter “adequado preparo

para lidar com os conhecimentos pedagógicos nas situações profissionais durante atuação na educação básica" (Torres; Mendes, 2018, p. 6). No entanto, nem sempre esses conhecimentos são capazes de contemplar os possíveis desafios que o docente vai enfrentar nas salas de aula, principalmente quando se trata da diversidade de discentes que podem possuir necessidades educacionais distintas.

Em relação às diretrizes para os cursos de Matemática (Brasil, 2001), o documento dispõe que deseja que o licenciado tenha "**visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos**", e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2001, grifos da autora).

Apesar desse documento não especificar detalhadamente a quem o curso seria acessível, o termo evidencia que seja aplicado para todos, ou seja, inclui os alunos PAEE. No que diz respeito a "estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento" (Brasil, 2001), é de suma importância para que haja uma transversalidade, inclusive com a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Física (Brasil, 2001), a formação deve "reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber". Sendo assim, pode ocorrer uma correlação com distintos campos do conhecimento, como mencionado anteriormente, no caso da Matemática.

Ainda segundo Torres e Mendes (2018, p. 7), a formação docente na área de Ciências Exatas, área que inclui a Física e a Matemática, "deveria prever, em sua estrutura curricular, por exemplo, disciplinas que instrumentalizassem para a prática do ensino de Física, Química ou Matemática com estudantes PAEE". Cabe ressaltar que as disciplinas não necessariamente reforçam uma educação na perspectiva inclusiva, haja vista que os conteúdos abordados e as perspectivas que interligam teoria e prática devem ser evidenciados.

4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente investigação analisou e problematizou as legislações institucionais acerca dos currículos de formação inicial docente, especificamente para tratar do *lócus* da investigação, os cursos de licenciatura em Física e Matemática do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. A investigação se pautou na metodologia de estudo de caso, “estratégia de investigação cujo objetivo é [...] que, em sua particularidade, requer imersão e desvelamento de seus condicionantes” (Monteiro; Tormes; Moura, 2018, p. 1).

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, porque, de acordo com Minayo (2014), pode ser conceituada como aquela que trabalha com a totalidade em que o fenômeno ocorre com o universo de significados, motivações, crenças e atitudes. Os procedimentos se pautaram no estudo de documentos disponibilizados no site do IF Sudeste MG, fontes indispensáveis para analisar e tornar possível a formação dos licenciandos, especificamente no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, foco deste estudo.

4.1 ETAPAS DA PESQUISA

Inicialmente, foi realizada uma investigação da literatura, por meio do estudo dos currículos nas licenciaturas, especificamente daqueles publicados em revistas, portais de periódicos, entre outros, que abordavam o tema “Educação Especial e/ou Inclusiva na formação inicial docente”. Esse levantamento mostrou que há artigos, dissertações e teses acerca da temática, e o foco foi analisar como se deram as reflexões, discussões, problematizações e contribuições. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), esta etapa é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências

teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Em seguida, foi realizado o levantamento documental acerca do tema investigado, como legislações (decretos, resoluções, pareceres e leis) e documentos oficiais, no site do IF Sudeste MG que tratam da formação docente, bem como de informações sobre as licenciaturas. De acordo com Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador”.

A delimitação foi realizada apenas na unidade de Juiz de Fora-MG e não nas demais para que ocorresse uma análise mais aprofundada do tema, principalmente por se considerar algumas particularidades dos cursos de Física e Matemática, como terem, basicamente, o mesmo corpo docente, uma vez que partilham a mesma área do conhecimento e eixo tecnológico. Além disso, sua oferta é disponibilizada com as mesmas condições de atividade e funcionamento: os dois dividem o mesmo quadro de funcionários, localização, espaço físico, entre outros.

Na terceira fase do estudo, foram realizadas as análises dos últimos currículos dos cursos de licenciatura em Física e Matemática do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora, sendo o primeiro do ano de 2022 e o segundo de 2020. O foco foi verificar o perfil dos egressos licenciados e analisar as disciplinas que contemplam a Educação Inclusiva. As fontes documentais foram investigadas a partir do fluxograma dos cursos, ementas das disciplinas e Projeto Pedagógico Curricular (PPC).

A investigação evidenciou perspectivas importantes do objeto, baseado no estudo de caso que é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 33).

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado, este estudo, ancorado em uma perspectiva qualitativa, analisou os conteúdos de documentos governamentais e institucionais. A análise dos dados foi organizada da seguinte forma:

Etapa 1: investigação e estudo das legislações governamentais e institucionais sobre Educação Inclusiva e formação inicial docente

A busca das fontes legislativas foi realizada tanto no âmbito do governo federal, a partir do histórico do MEC e também de outros estudos que evidenciam a trajetória da educação, quanto no do IF Sudeste MG, a partir da aba “Documentos”, no site da instituição.

Foram localizados diversos documentos que tratam desde a garantia de uma educação para todos até legislações que abordam as diretrizes curriculares para a formação de professores. Esses detalhes foram explorados a partir de descritores: educação especial; educação inclusiva; deficiente; pessoas com deficiência; formação docente; currículo das licenciaturas.

Etapa 2: identificação das disciplinas com base na Educação Inclusiva e/ou Educação Especial

Nessa fase, foram analisadas as disciplinas obrigatórias e as optativas que abordavam, em seus títulos, a Educação Inclusiva e/ou a Educação Especial. Nos dois cursos estudados, Física e Matemática, havia apenas uma disciplina obrigatória e, na licenciatura de Matemática, era oferecida uma optativa. Em termos percentuais, as duas licenciaturas apresentavam, do seu total de carga horária, aproximadamente 1% de disciplinas que abordavam a temática.

Etapa 3: análise dos PPCs e das ementas

Essa análise permitiu identificar o perfil dos estudantes que o IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* objetiva formar e também as particularidades abordadas nas disciplinas que debatem o tema de educação inclusiva e/ou educação especial.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 RESULTADOS

De acordo com o PPC da licenciatura em Física, seu foco é “formar profissionais de Educação/ensino com os conhecimentos necessários para o exercício pleno de sua função de educador/formador e crítico da realidade que o cerca, não somente um repetidor de conteúdos desprovido de qualquer senso crítico” (Brasil, 2022a, p. 9).

A carga horária total das disciplinas é de 3.225 horas, com 810 horas de práticas pedagógicas. O tempo de integralização do curso é de, no mínimo, nove e, máximo, 15 semestres. A oferta se dá no noturno, na modalidade presencial, em regime de matrícula semestral, com 20 vagas por processo seletivo institucional e outras 20 a partir do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Um dos princípios curriculares disponibilizados no PPC é a

formação de qualidade técnico-científica e social: o curso é o lugar institucional para assimilação, socialização e produção do conhecimento humano e técnico-científico. Nesse sentido, os conteúdos refletem a realidade sociocultural nacional, perpassada pela realidade internacional, com vistas a uma formação profissional de qualidade e consistente consoante o mundo contemporâneo (Brasil, 2022a, p. 13).

Sendo assim, é possível constatar que o PPC do curso de Física não aborda especificamente o PAEE na perspectiva de atuação profissional dos futuros professores, e trata somente da LIBRAS, língua utilizada pelo sujeito surdo, de forma indireta. Diante disso, cabe à instituição (re)pensar no licenciando que está formando e ponderar se ele é realmente capaz de atuar como um professor que lida com a diversidade existente nas salas de aula.

Por sua vez, o currículo da licenciatura em Matemática tem como foco

oferecer uma sólida formação tanto para os conhecimentos em Matemática quanto para a construção da identidade docente, que permita aos professores e profissionais egressos deste curso ter facilidade de inserção na educação básica, sua área prioritária de trabalho, bem como de buscar a continuidade

de seus estudos seja na formação continuada ou na pós-graduação (Brasil, 2022b).

Essa licenciatura tem 3.215 horas de carga horária total, com 805 horas específicas de formação docente. O tempo de integralização do curso é de, no mínimo, oito e, no máximo, 16 períodos. É oferecido presencialmente, no turno noturno, com matrícula anual, e 15 vagas são preenchidas via processo seletivo institucional e outras 15 pelo SiSU.

O curso tem diversos objetivos e dois deles se relacionam ao tema da pesquisa: “ampliar e aperfeiçoar o uso da Língua Portuguesa e da capacidade, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem em Libras”; e “formar profissionais cientes de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos” (Brasil, 2022b, p. 22). O perfil do egresso contempla, “além de uma sólida formação de conteúdos matemáticos, uma formação pedagógica dirigida a sua prática” (Brasil, 2022b, p. 23).

Diante do exposto, verifica-se que não há uma inferência direta ao PAEE na atuação profissional, apenas quando verificamos que a grade contempla obrigatoriamente a disciplina de LIBRAS, como também exposto no PPC do curso de Física. A Tabela 3 apresenta dados da matriz curricular dos dois cursos.

Tabela 3: Disponibilidade da grade curricular sobre disciplinas que abordam a Educação Especial e inclusiva nas licenciaturas em Física e Matemática no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora

Curso	Período	Disciplina	Natureza	Carga horária
Física	3º	LIBRAS	Obrigatória	30 horas
Matemática	-	Políticas Públicas e Inclusão	Optativa	30 horas
Matemática	2º	LIBRAS	Obrigatória	30 horas

Fonte: Elaborada pela autora

As disciplinas de natureza obrigatória só são oferecidas nos dois cursos em razão da Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002), que dispõe sobre a LIBRAS. Isso é preocupante, porque leva ao questionamento de como formar um docente sem apresentar uma

base para lidar com a diversidade na sala de aula, principalmente quando há PAEE, o que requer um conhecimento geral sobre os princípios da Educação Especial e Inclusiva, as deficiências e/ou transtornos, as TAs, entre outros aspectos.

A disciplina de LIBRAS pode contextualizar o licenciando de diversas maneiras e, ao analisar sua ementa nos dois cursos, verificou-se que eram iguais e abordavam “a Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais. Comunicação no cotidiano com o Surdo. Recepção e emissão da Língua de Sinais” (Brasil, 2022, p. 73).

De modo geral, essa disciplina abrange a comunicação básica com o sujeito surdo a partir da análise da ementa, bem como da disponibilidade das referências utilizadas, e não de aspectos que podem ser mais importantes na formação inicial docente: “peca por enfatizar a questão linguística em detrimento das questões políticas, históricas e culturais relacionadas à Educação de Surdos” (Paiva; Faria; Chaveiro, 2018, p. 5). Além disso, ratificando o exposto, as questões educacionais devem ser evidenciadas sobre o estudante surdo, tendo em vista que os docentes vão necessitar mais da compreensão de aspectos pedagógicos e metodológicos do que comunicacionais. Não que estes últimos não sejam importantes, mas hoje o intérprete e tradutor de LIBRAS, profissional habilitado para mediar a comunicação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-gestão, entre outros, está mais presente no espaço educacional.

As licenciaturas podem aproveitar o espaço acadêmico para mostrar aos cursistas quem, de fato, é o sujeito surdo, sem menosprezar ou excluir a importância de aprender LIBRAS, pois

acreditamos que esses [licenciandos] terão melhor preparo para lidar com o aluno surdo na sala de aula inclusiva se compreenderem quem ele é, como ele aprende, como se comunica, quais os principais registros da história da educação de surdos, entre outros (Paiva; Faria; Chaveiro, 2018, p. 7).

Assim, é possível “buscar possibilidades coerentes que permitam melhorias no processo educacional e convertam-se na atenção e no respeito que o aluno surdo merece” (Paiva; Faria; Chaveiro, 2018, p. 7) e na compreensão da LIBRAS como primeira língua desse estudante.

Cabe ressaltar que a legislação brasileira não apresenta orientações e diretrizes sobre o ensino de LIBRAS nas licenciaturas, o que repercute em variações no que tange aos objetivos, à carga horária e às ementas (Paiva; Faria; Chaveiro, 2018). O Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005) tem um capítulo específico que trata “da inclusão da Libras como disciplina curricular” e dispõe que a língua “deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério¹⁰, em nível médio e superior”.

Pode-se inserir o aprendizado da LIBRAS na esfera comunicacional em outros momentos, como na formação continuada do professor nos níveis elementar, intermediário e avançado (modalidade presencial e/ou a distância). Vale ressaltar que a LIBRAS tem as suas particularidades “em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002), e dificilmente será compreendida em uma carga horária de 30 horas.

Outro ponto fundamental que é a oferta de disciplinas optativas não garante que serão cursadas pelos licenciandos, tendo em vista que eles podem escolher outras de maior afinidade. Apenas o PPC do curso de Matemática contempla uma no viés do contexto da Educação Especial e Inclusiva, intitulada “Políticas Públicas e Inclusão” (30h), conforme ementa a seguir:

fundamentos históricos e legais da educação. A educação como direito. Redação e debate da relação Estado/políticas educacionais. Estrutura e organização da educação no Brasil atual. Valorização das diferenças e da diversidade através da promoção da educação inclusiva. Introdução ao estudo da educação inclusiva. Áreas da educação especial: deficiência mental/intelectual; deficiência visual; deficiência auditiva; deficiência física; deficiência múltipla. Transtornos globais do desenvolvimento - Altas habilidades/superdotação. Histórico e perspectivas da educação inclusiva (Brasil, 2022, p. 150).

É possível verificar que a abordagem da disciplina trata da legislação e da história de forma geral, aborda a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva. Ademais, descreve a Educação Especial e o seu público-alvo ao explicitar as

¹⁰ “Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério” (Brasil, 2005).

deficiências e os transtornos globais do desenvolvimento, conteúdos fundamentais para uma base inicial docente no que tange à inclusão.

5.2 DISCUSSÕES

As legislações educacionais federais e institucionais vigentes no IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* precisam ser ampliadas e colocadas ainda mais em prática para que ocorra uma formação docente inclusiva capaz de compreender as necessidades e promover as habilidades dos estudantes PAEE.

Não podemos responsabilizar exclusivamente os professores pelas barreiras que ocorrem nos ambientes escolares ao se depararem com a diversidade, porém é necessário que as licenciaturas disponham de uma formação inicial que contemple conteúdos didático-pedagógicos sobre a temática. Além disso, a promoção de ambientes inclusivos é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, o que inclui gestores, funcionários e os próprios estudantes, entre outros.

Há na instituição, a Política de Formação de Professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura do IF Sudeste MG (Brasil, 2019), baseada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Um dos seus objetivos é “preparar professores para trabalhar com a diversidade da população atendida no ensino público” (Brasil, 2019, p. 5).

O documento aborda três núcleos formativos para as licenciaturas: geral, integrador e específico. As disciplinas pedagógicas são classificadas no núcleo geral e possuem dois tipos de conteúdos curriculares importantes para este estudo, a LIBRAS e a Educação Inclusiva. A primeira versa sobre o “reconhecimento da pessoa surda como integrante de uma comunidade” e também assinala a língua de “natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de surdos” (Brasil, 2019, p. 14). As competências em relação à Educação Inclusiva são “conhecer o contexto histórico da Educação Inclusiva e suas políticas públicas” (Brasil, 2019, p. 14).

Verificamos que as habilidades previstas na política com o ensino da LIBRAS têm como fundamentos conhecer a língua, realizar uma comunicação

elementar com pessoas surdas e favorecer a inclusão dessa comunidade no ambiente educacional. No entanto, os currículos de Física e Matemática contemplam, em suas ementas, apenas a comunicação básica nessa língua, o que representa uma carência a partir dos fundamentos da política educacional. Em relação à Educação Inclusiva, disciplina optativa apenas no curso de Matemática, as habilidades se coadunam com a ementa, logo não precisam de ajustes.

O modelo curricular nas licenciaturas do IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* ainda é excludente pelo fato de contemplar a educação numa perspectiva homogênea a partir de suas disciplinas didático-pedagógicas, especificamente ao abordar a Educação Inclusiva. É necessário romper com o ciclo de formação docente que não debate a diversidade no ambiente escolar.

Diante do exposto, cabe às instituições de ensino superior, principalmente àquelas que ofertam licenciaturas, disponibilizar uma formação que explore mais as leis e os direitos dos estudantes PAEE, além de conteúdos didático-pedagógicos. Também é indispensável que haja reflexão e aprofundamento das discussões sobre uma formação docente capaz de fornecer uma educação de base inclusiva.

Portanto, o reconhecimento da importância da diversidade é fundamental para superar barreiras e, assim, promover a inclusão como um valor central da educação. É necessário que o esforço seja coletivo com base no comprometimento e na colaboração de todos os envolvidos para uma escola mais justa, inclusiva e menos desigual.

5.3 PRODUTO EDUCACIONAL

O estudo e o desenvolvimento do produto educacional, fruto desta investigação de mestrado, deu-se a partir da necessidade de criação de um material que apoiasse a formação dos licenciandos no IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora*. Há lacunas nos currículos das licenciaturas ofertadas nessa unidade sobre a Educação Inclusiva, o que requer mais intervenções no que tange à ampliação dos conhecimentos dos futuros professores.

Diante disso, foi criado um manual ou guia intitulado “Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores” que contemplou os principais conceitos sobre o

tema, as deficiências e transtornos mais recorrentes, marcos legislativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva e o papel do professor nesse âmbito.

O objetivo desse manual é oferecer conhecimentos básicos sobre a Educação Inclusiva para que a formação inicial docente seja enriquecida com a compreensão de quem é o PAEE e do histórico que levou a ingressar na rede regular de ensino, além de enfatizar o respeito à individualidade, às potencialidades, necessidades e ao processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, pretende-se encaminhar o manual via e-mail para que os coordenadores dos cursos de Física e Matemática possam direcionar aos estudantes, bem como divulgá-lo no site institucional e nas redes sociais do IF Sudeste MG. O objetivo é que essa ação ocorra a cada ingresso das turmas de licenciatura, ou seja, a cada semestre letivo.

Por fim, pretende-se contribuir para quebrar possíveis barreiras, estereótipos e preconceitos sobre o PAEE, pois o conhecimento é a via necessária para o esclarecimento. Assim, os futuros professores formados pelo IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora podem colaborar com a educação ao conhecerem melhor a diversidade e se sensibilizarem com a causa.

CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi analisar e problematizar os currículos de duas licenciaturas, Física e Matemática, oferecidas pelo IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora*, com foco nas disciplinas relacionadas à abordagem da Educação Inclusiva, ou seja, na perspectiva do ensino. A promoção desse tipo de educação requer comprometimento e esforço contínuo, e sua contribuição pode fazer uma diferença significativa na formação de futuros educadores e, consequentemente, na experiência educacional de estudantes PAEE.

A pesquisa revelou que os cursos de Física e de Matemática incluem disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva em seus currículos, de forma obrigatória ou optativa. É importante destacar que a licenciatura em Matemática oferece uma disciplina obrigatória e outra optativa que aborda a temática da Educação Inclusiva, o que revela uma possibilidade de ampliar a discussão e promoção da temática.

No entanto, vale destacar que estamos longe de um cenário ideal, uma vez que ambos os cursos ofertam obrigatoriamente somente cerca de 1% das disciplinas com o tema da Educação Inclusiva. Dentre elas, está a disciplina de LIBRAS, que contempla apenas a comunicação básica entre o ouvinte e o sujeito surdo. Ressalta-se que, além da necessidade de atender à legislação vigente, é preciso debater as particularidades dos estudantes surdos, principalmente em relação às práticas didático-pedagógicas.

A problematização da capacidade dos currículos em potencializar uma formação docente que leve em consideração a diversidade é uma questão fundamental no campo da educação. Ao analisar esse tema, podem surgir várias questões críticas e reflexivas que abrangem o conteúdo curricular (aborda temas que refletem a diversidade como o PAEE?); metodologias de ensino (os currículos incluem métodos de ensino que promovam a inclusão e a participação de todos os alunos? São utilizadas estratégias pedagógicas que atendam às diferentes formas de aprendizado?); formação docente (os futuros professores recebem orientações sobre como adaptar sua abordagem para atender às necessidades individuais dos estudantes?); avaliação (as práticas de avaliação levam em consideração as diferentes habilidades e os estilos de aprendizado dos alunos?); conscientização e sensibilização (os currículos incluem componentes que promovem a conscientização

e a sensibilização dos licenciandos em relação às questões da diversidade?); colaboração e parcerias (os currículos incentivam a colaboração entre os futuros professores, outros profissionais da educação e a comunidade em geral para criar ambientes de aprendizado mais inclusivos?); políticas e abordagens institucionais (existem barreiras institucionais que dificultam a implementação de currículos mais inclusivos?).

Essas questões destacam a complexidade da problemática e a importância de (re)pensar e ajustar os currículos educacionais para atender às necessidades de uma sociedade diversa. Nesse sentido, a reflexão e a ação são fundamentais para promover uma educação mais justa e igualitária.

Os currículos dos cursos de licenciatura no IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* podem potencializar a formação dos graduandos de duas formas: com o apoio dos colegiados e com a participação da comunidade para debaterem uma nova perspectiva de formação continuada aos docentes do IF Sudeste MG que contemple a Educação Inclusiva e se reflita na oferta de disciplinas obrigatórias e optativas; e com o ingresso, no corpo docente, de professores especializados na temática para fortalecer a formação dos graduandos na perspectiva da diversidade.

O Colégio de Dirigentes do IF Sudeste MG deliberou, no dia 7 de agosto de 2023, um grande avanço em que todos os *campi* receberão um código de vaga destinado a um professor efetivo de AEE, com carga horária de 20 horas, em cumprimento à Portaria n.º 28/2023, publicada em 28 de julho pelo Governo Federal e que aumentou o número de vagas desses profissionais. Tal ação gera grandes expectativas: esses profissionais lecionarão disciplinas no âmbito da Educação Inclusiva e auxiliarão nas demandas dos discentes PAEE matriculados na instituição.

Com certeza, a elaboração e a proposição de contribuições aos currículos de licenciaturas no contexto da Educação Inclusiva é uma tarefa fundamental para preparar os licenciandos para lidarem com a diversidade de estudantes de maneira eficaz e equitativa nas salas de aula. Assim, é importante que o IF Sudeste MG fomente pesquisas de avaliação de políticas inclusivas, que atualize sua Política de Formação de Professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura do IF Sudeste MG para contemplar obrigatoriamente mais disciplinas do âmbito da Educação Inclusiva e que apoie institucionalmente as ações da temática. É necessário e urgente que haja uma alteração dos currículos das licenciaturas do IF Sudeste MG

– *Campus Juiz de Fora* no que tange à temática da Educação Inclusiva, pois não é possível designar esse tipo de educação apenas para a formação continuada.

Ao implementar essas contribuições nos currículos das licenciaturas, será possível preparar melhor os futuros professores para enfrentarem os desafios da sala de aula, principalmente diante de estudantes PAEE. Além disso, para contribuir para uma formação mais equitativa e diversificada, é preciso quebrar o ciclo da formação de docentes sem uma preparação básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Também é indispensável que haja mudanças efetivas sobre a educação, pois a luta contra o fracasso escolar e a evasão requer um esforço coordenado de diferentes instâncias, como governos, educadores, pais/responsáveis e a comunidade em geral. A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de um país e a melhoria do sistema educacional é essencial para criar uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para os desafios do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

APPIO, Célia Regina; EWALD, Izilene Conceição Amaro; SILVA, Valdelino de Carvalho. A formação integral na educação profissional e tecnológica: alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, Volume I, 2020. 11p. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1100/935>> . (Acesso em: 12 out. 2023)

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 24p.

AUSUBEL, David Paul. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963. 272p.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. (Manual) Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. (Acesso em: 15 jan. 2021.)

BRASIL. **Ata – VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Presidência da República, de 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf>. (Acesso em: 15 ago. 2021.)

BRASIL. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf>. (Acesso em: 7 set. 2023.)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 06, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012. Seção 1, p. 22-24. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. (Acesso em: 20 ago. 2021.)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. (Acesso em: 27 ago. 2021.)

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. (Acesso em: 30 ago. 2022.)

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. (Acesso em: 10 ago. 2022.)

BRASIL. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 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. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. (Acesso em: 15 ago. 2020.)

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. (Acesso em: 20 ago. 2021.)

BRASIL. **Decreto n.º 5.241**, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 27 de ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Acesso em: 26 ago. 2021.)

BRASIL. **Decreto n.º 9.070**, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-norma-pe.html>>. (Acesso em: 20 ago. 2022.)

BRASIL. **Decreto n.º 13.064**, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-norma-pe.html>>. (Acesso em: 21 ago. 2022.)

BRASIL. **Decreto n.º 5.241**, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. (Acesso em: 09 set. 2023).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Acesso em: 20 fev. 2022.)

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Acesso em: 23 ago. 2021.)

BRASIL. **Decreto-lei n.º 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Acesso em: 23 ago. 2021.)

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm>. (Acesso em: 24 ago. 2021.)

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.622**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8622.htm>. (Acesso em: 24 ago. 2021.)

BRASIL. **Lei n.º 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaactualizada-pl.html>>. (Acesso em: 26 ago. 2023).

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. (Acesso em: 25 ago. 2021.)

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. (Acesso em: 25 ago. 2021.)

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. (Acesso em: 26 ago. 2021.)

BRASIL. **Lei n.º 6.297**, 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6297.htm>. (Acesso em: 27 ago. 2021.)

BRASIL. Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A3ncias>. (Acesso em: 29 ago. 2023.)

BRASIL. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. (Acesso em: 27 ago. 2021.)

BRASIL. Lei n.º 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm>. (Acesso em: 27 ago. 2021.)

Brasil. Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. (Acesso em: 28 ago. 2021.)

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. (Acesso em: 28 ago. 2021.)

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 1.302 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: DF. MEC, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 1.304 - Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Brasília: DF. MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica e institui a base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. (Acesso em: 16 set. 2023.)

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. (Acesso em: 29 set. 2023)

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%202023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A3ncias>. (Acesso em: 30 set. 2023.)

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. (Acesso em: 28 set. 2023.)

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. (Acesso em: 22 ago. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regimento Interno Reitoria do IF Sudeste MG**. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.ifstudemg.edu.br/sites/default/files/REGIMENTO%20INTERNO%20REITORIA%20vers%C3%A3o%20aprovada%20pelo%20CONSU_1.pdf>. (Acesso em: 10 set. 2023.)

BRASIL. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> . (Acesso em: 29 set. 2023)

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> . (Acesso em: 28 set. 2023)

BRASIL. **Nota Técnica nº 106**, de 19 de agosto de 2013. MEC/SECADI/DPEE. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. (Acesso em: 26 ago. 2023)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Portal MEC. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. (Acesso em: 18 set. 2023.)

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. (Acesso em: 20 set. 2021.)

BRASIL. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,aprovado%20pela%20Lei%20n%C2%BA%2013.005>. (Acesso em: 20 set. 2022.)

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de dezembro de 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. (Acesso em: 22 ago. 2021.)

BRASIL. **Decreto n.º 9.034**, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.034%2C%20DE%20ensino%20t%C3%A9cnico%20de%20n%C3%ADvel%C3%A9reo>. Acesso em: 10 out. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Resolução 23/2018**. Aprovado pelo Conselho Superior do IF Sudeste MG em 24 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institutionais/unidades/juizdefora/gabinete/politica-e-normas/regulamentos/resolucao-23-2018-assinada.pdf/view>>. (Acesso em: 02 out. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Estatuto do IF Sudeste MG**. 2018a. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institutionais/estatuto.pdf>>. (Acesso em: 8 out. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regulamento acadêmico de graduação.** 2018b. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/sjdr/diretorias-sistemicas/ensino/coordenacao-geral-de-assistencia-estudantil/publicacoes/regulamento-academico-de-graduacao-rag.pdf>>. (Acesso em: 8 out. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regulamento acadêmico dos cursos de educação profissional técnica de nível médio.** 2018c. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/sjdr/diretorias-sistemicas/ensino/coordenacao-geral-de-assistencia-estudantil/publicacoes/regulamento-academico-dos-cursos-tecnicos-rat.pdf>>. (Acesso em: 8 out. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Regulamento geral da pós-graduação do IF Sudeste MG.** 2019. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/mpnra/o-programa/normas-e-regulamentos/regulamento-geral-da-pos-graduacao-do-if-sudeste-mg>>. Acesso em: (10 out. 2023.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Resolução Consu n.º 01/2021**, de 27 de janeiro de 2021. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IF Sudeste MG, vigência 2021/2025.. 2021. Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf>>. (Acesso em: 8 out. 2023.)

BRASIL. **Lei n.º 14.126**, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm>. (Acesso em: 15 mar. 2022.)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Portaria GABREITOR/IFMGSE n.º 119**, de 22 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Portaria Conjunta MGI/MEC n.º 28**, de 28 de julho de 2023. Amplia o Banco de Professor-Equivalente do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituído pelo Decreto nº 7.312, de 22 de setembro de 2010, e o Banco de Professor-Equivalente do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet/RJ, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Cefet/MG e do Colégio Pedro II, de que dispõe o Decreto nº 8.260, de 29 de maio de 2014. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-conjunta-mgi/mec-n-28-de-28-de-julho-de-2023-499584990>>. (Acesso em: 10 out. 2023)

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. 19p.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2. 2009, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009.

CAT, 2007. Ata da Reunião III, de abril de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>> . (Acesso em: 05 set. 2023.)

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel C. Pires de; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Revista Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)**, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2018.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública. **Principais conceitos**. Disponível em: <<https://inclusao.enap.gov.br/news/principais-conceitos/>>. s/n. Acesso em: (7 set. 2023.)

ESTRELA, Simone da Costa. Educação profissional e formação omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de ensino integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Posse. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE) E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPID/CÁTEDRA UNESCO). 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012. 160p.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, Julio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares** sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 1-30.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 118p.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164p.

HONORATO, Carla Aparecida; DIAS, Kely Krisley Borges; DIAS, Kênia Cristina Borges. Aprendizagem significativa: uma introdução à teoria. **Mediação**, v. 13, n. 1, p. 22-37, 2018.

IF Sudeste MG. **Política de formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais.** Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/graduacao/politica_de_formacao_de_professores_da_educacao_basica.pdf>. (Acesso em: 22 set. 2023.)

IF Sudeste MG. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação.** Licenciatura em Matemática. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=7587045>. (Acesso em: 20 set. 2023.)

IF Sudeste MG. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação.** Licenciatura em Física. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=518227>. (Acesso em: 20 set. 2023.)

IF Sudeste MG. Vagas para pessoas com deficiência: IF Sudeste MG implementa ação afirmativa própria no Processo Seletivo 2021.1 Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/2021/fevereiro/vagas-para-pessoas-com-deficiencia-if-sudeste-mg-implementa-acao-affirmativa-propria-no-processo-seletivo-2021.1>>. (Acesso em: 18 ago. 2021.)

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

LEITE, Gabriela Santos; SANTOS, Diego Augusto dos; SILVA, Karina Machado. Matemática em mãos: uma proposta ensino/aprendizagem para pessoas com deficiência visual. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos.** Florianópolis: Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes>>

2019/papers/matematica-em-maos--uma-proposta-ensino-aprendizagem-para-pessoas-com-deficiencia-visual>. (Acesso em: 18 ago. 2021.)

LEITE, Gabriela Santos; SANTOS, Diego Augusto dos; SILVA, Karina Machado. Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem para estudantes com deficiência visual: um processo em andamento. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/metodologias-e-estrategias-de-ensino-aprendizagem-para-estudantes-com-deficiencia-visual--um-processo-em-andamento>>. (Acesso em: 20 ago. 2021.)

MACHADO, Lucília R. de Sousa. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 154p., 1982.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer? 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14.ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago., 2010.

MONTEIRO, Luana; TORMES, Jiane Ribeiro; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios Pedagógicos**, 2(1), p.18-25, jul., 2018.

MOREIRA, Wanessa de Oliveira. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG:** um processo em construção. Niterói, 2017. 189p.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, p. 4-30, 2008. 10.15628/holos.2007.11.

NASCIMENTO, Francil Costa do; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Francil Costa do; FLORINDO, Gírlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva:** um caminho em construção. Brasília, DF: IFB, 2013. p. 13-23. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86>>. Acesso em: (10 set. 2023.)

NASCIMENTO, Jéssica Maria Torres de Souza; CAMPOS, Francilene Leonel. A importância da utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de genética

em escolas públicas no Município de Parnaíba-PI (Brasil). **Revistas Espacios**, v. 39, p. 30-40, 2018.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO; Celia Regina. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.2, n.2, p. 131-144, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5761>>. (Acesso em: 08 set. 2023.)

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **Pedagogia na UFS : o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O Ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145>>. (Acesso em 30 set. 2023)

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez e DUARTE, Márcia. **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. Educação. UNISINOS [online]. 2013, vol.17, n.01, pp.40-47. ISSN 2177-6210.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; GUIMARÃES, Loraine Borges. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 27 n. 48, p.141-154, 2014.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1978. 280p.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006. 110p.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Guia prático para adaptação em relevo**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial, Jussara da Silva (Coord.). São José: FCEE, 2011. 68p.

SANTOS, Thiffane Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Especial: da segregação a inclusão? IV Semana de Integração: XIII Semana de

Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”, Ihumas, p.1-7, jun. 2015.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Octacílio Libardoni. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **Scielo Preprints**, 2023. 32p.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Lívia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 3, n. 1, p. 7-17, mar. 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, no. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SIMÕES, Maria Cristina Dancham; GIOVANAZZI JUNIOR, Carlos Antonio. Os limites da formação docente e a educação das pessoas com deficiência nas licenciaturas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 49-61, set./dez. 2017.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: INFÂNCIA E PRATICAS EDUCATIVAS. 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2007.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia**, v. 1, n. 3, p. 1-21. Set./Dez. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.