



CTS  CA  EAM  ENF  EAP  EX  FP  HFS  IDD  LEQ  MD  PEQ  TIC

## **Educação Especial Inclusiva e formação docente: percepções de formandos e egressos da Licenciatura em Química da UEFS**

**Tana Menezes de Freitas\* (IC)**

*Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), [menezestayna871@gmail.com](mailto:menezestayna871@gmail.com)*

**João Paulo Magalhães dos Santos (PQ)**

*Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), [jpsantos@uefs.br](mailto:jpsantos@uefs.br)*

### **Resumo**

A Educação Especial Inclusiva pode ser compreendida como uma perspectiva educacional que oferece recursos e serviços para garantir que o público-alvo da Educação Especial (PAEE) tenha acesso, participação e aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação, preferencialmente no ensino regular, assegurando o atendimento às suas necessidades específicas e o respeito às diversidades. Este trabalho investiga as percepções de estudantes concluintes e egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) acerca dos saberes construídos durante a formação inicial e das demandas formativas relacionadas à atuação na Educação Especial Inclusiva. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, utilizou questionários com questões objetivas e dissertativas, aplicados aos participantes do estudo, como instrumento de coleta de dados. Os resultados foram organizados com base na categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2012): saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, além de uma categoria que representa as percepções sobre demandas formativas expressas pelos sujeitos pesquisados. Os resultados indicam que, segundo os participantes, os saberes pedagógicos e experienciais são os mais desenvolvidos, frequentemente adquiridos durante as disciplinas da área pedagógica e em estágios, programas como o PIBID e vivências escolares. Em contrapartida, os saberes disciplinares e curriculares voltados à inclusão aparecem de forma pontual, pouco aprofundada ou mesmo ausente. A análise evidencia avanços nas discussões presentes no curso sobre metodologias e estratégias mais acessíveis, mas também aponta lacunas na necessidade de uma formação mais integrada, prática e específica sobre o ensino inclusivo, segundo a visão dos estudantes. Os resultados reforçam a importância de alinhar o currículo da licenciatura às exigências reais da docência em contextos marcados pela diversidade e pelas demandas contemporâneas por uma educação verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial Inclusiva; Formação de professores; Ensino de Química.

## **Introdução**

A escola contemporânea foi estruturada ao longo da história para atender, principalmente, estudantes socialmente considerados típicos. No entanto, o atual cenário de ampliação das diversidades no espaço escolar exige atenção especial aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses estudantes integram o público-alvo da Educação Especial (PAEE), inseridos em um contexto que demanda a implementação de uma Educação Especial Inclusiva, que pode ser compreendida como uma perspectiva educacional que oferece recursos e serviços para garantir que o PAEE tenha acesso, participação e aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação, preferencialmente no ensino regular, assegurando o atendimento às suas necessidades específicas e o respeito às diversidades (Santana; Benitez; Mori, 2021)

Essa realidade requer inovações no sistema educacional, e a construção de conhecimentos de natureza educacional que contemplem as especificidades de todos, o que conseqüentemente, gera novas demandas para o panorama da formação de professores. Segundo Poker e Milanez (2015), a formação inicial docente deve ter base sólida em princípios filosóficos, políticos e éticos, de modo a transformar o ambiente escolar e garantir participação e aprendizagem para todos. Contudo, ainda há carência de recursos humanos e materiais que sustentem uma prática inclusiva, sobretudo no campo do Ensino de Química.

A formação docente envolve a construção de saberes fundamentais que orientam a prática pedagógica e contribuem para a identidade profissional. Tardif (2012) os classifica em quatro categorias: saberes pedagógicos, voltados à reflexão e fundamentação teórica da prática educativa; saberes disciplinares, relacionados aos diferentes campos do conhecimento e ao conteúdo específico; saberes curriculares, que dizem respeito à organização e transmissão dos conhecimentos na escola; e saberes experienciais, construídos no cotidiano da prática e das vivências escolares. Diante disso, é fundamental investigar a formação inicial de professores para avaliar sua repercussão no desenvolvimento dos saberes necessários à Educação Especial Inclusiva e identificar necessidades formativas para esse fim. No caso da Química, essa análise se torna ainda mais relevante devido às particularidades e desafios da área, como linguagem complexa, instrumentação específica e alto nível de abstração dos conteúdos.

Postas as considerações, o objetivo geral deste estudo é investigar as percepções de um grupo de estudantes concluintes e egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) quanto aos saberes desenvolvidos durante a formação e às demandas formativas relacionadas à atuação no ensino de Química no contexto da Educação Especial Inclusiva. Para tanto, analisaram-se as percepções dos estudantes sobre

os saberes docentes desenvolvidos ao longo do curso, no que se refere à formação para o ensino de Química em contextos inclusivos, e identificaram-se demandas formativas voltadas à preparação para atuar no ensino de Química para o PAEE em contextos inclusivos. A pesquisa se justifica pela possibilidade de gerar novos conhecimentos que orientem melhorias na formação docente em Química, em especial no contexto da Licenciatura em Química da UEFS, local de desenvolvimento do estudo.

## **Referencial teórico**

A Inclusão Escolar é um princípio fundamental para garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade (Silva; Carvalho, 2017). Nesse contexto, a Educação Especial assume grande importância, principalmente em sua perspectiva inclusiva, pois é por meio dela que os direitos dos indivíduos são assegurados por lei, preferencialmente ocorrendo esse processo inclusivo na rede regular de ensino (Carvalho; Schmidt, 2021). Entretanto a Educação Inclusiva vai além do simples acesso físico à escola, tal como previsto na modalidade da Educação Especial, um processo educativo inclusivo implica a garantia plena da aprendizagem efetiva, permanência e participação de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições (Diniz; Henriques, 2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais. Para isso, prevê a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, bem como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008)

No contexto da Educação Especial Inclusiva, o desenvolvimento dos saberes docentes é indispensável para a formação de professores aptos a construir práticas pedagógicas adaptadas à diversidade dos estudantes. Segundo Tardif (2014), o saber docente é um conhecimento socialmente construído, compartilhado por um coletivo e adquirido no contexto da prática profissional, sendo classificado em quatro categorias principais: a) saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de ensino e fundamentais para a formação inicial e continuada; b) saberes disciplinares, provenientes dos campos científicos e necessários à prática

pedagógica; c) saberes curriculares, integrados aos programas escolares e às políticas educacionais; e d) saberes experienciais, construídos na prática cotidiana e essenciais para a adaptação a desafios imprevistos.

A inclusão educacional no Brasil visa garantir que esses alunos tenham acesso, participem ativamente e permaneçam na escola regular é um desafio que passa pela construção de políticas públicas eficazes e pela formação adequada dos professores. (Diniz; Henriques, 2024). No caso do ensino de Química, esse desafio se torna ainda mais complexo. O conteúdo da disciplina costuma envolver uma linguagem técnica, conceitos abstratos e atividades experimentais, o que demanda do professor não apenas domínio da área, mas também sensibilidade para adaptar suas estratégias pedagógicas e utilizar recursos acessíveis.

Estudos recentes mostram que a Educação Inclusiva em cursos de Química ainda é tema pouco sistematizado e necessita de maior integração entre teoria, prática e políticas de formação inicial (Openheimer; Ferraz, 2024). Além disso, licenciandos reconhecem que a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e práticas inclusivas ainda é limitada, apontando para a necessidade de currículos mais coerentes com as demandas da diversidade. Diante desse quadro, é importante avaliar como os futuros professores de Química se sentem, em relação ao preparo para lidar com a diversidade em sala de aula é essencial para identificar lacunas na formação inicial e pensar em melhorias tanto no currículo quanto nas experiências de estágio.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, com dados produzidos a partir de estudantes concluintes e egressos da Licenciatura em Química da UEFS. A pesquisa qualitativa prioriza a interpretação, a subjetividade, a flexibilidade metodológica e a valorização do processo, adotando abordagem indutiva e análise descritivo-interpretativa em amostras pequenas, com resultados específicos ao contexto (Bogdan; Biklen, 2006). Criado em 2010, no turno noturno, com a primeira turma em 2011, o curso de Licenciatura em Química da UEFS forma professores para a educação básica, especialmente no interior da Bahia, por meio de módulos teóricos, práticos, extensionistas e estágios supervisionados. Sua estrutura curricular desenvolve competências pedagógicas e científicas para atuação no ensino fundamental e médio e em pesquisas na área, com ingresso semestral e metade das vagas destinadas a cotistas de escolas públicas de diversos municípios, reafirmando o compromisso com a equidade, a inclusão e a formação de profissionais alinhados às necessidades regionais.

Os dados do estudo foram obtidos por meio de questionário virtual no Google Forms®, com questões objetivas e dissertativas (Tabela 1), aplicado a concluintes e egressos da Licenciatura em Química da UEFS, visando analisar percepções sobre a Educação Especial

Inclusiva, conhecimentos adquiridos nos espaços formativos da licenciatura e demandas pedagógicas. O instrumento, dividido em perfil do respondente e experiências/percepções sobre o ensino inclusivo de Química, foi escolhido por sua eficiência, alcance, uniformidade e garantia de anonimato, favorecendo respostas espontâneas e detalhadas (Gil, 2008).

**Tabela 1:** *Questionário de pesquisa*

<b>Questões disponibilizadas em formulário virtual</b>	
1	Qual sua identidade de gênero?
2	Qual sua situação acadêmica?
3	Você atua ou já atuou como professor (a) de Química?
4	Durante seus estágios ou experiências docentes, você teve contato com alunos com deficiência?
5	Se sim, quais tipos de deficiência você encontrou em sala de aula? (Pode marcar mais de uma opção).
6	Quais conhecimentos sobre o Ensino de Química voltado para Pessoas com Deficiência foram desenvolvidos ao longo da sua formação na Licenciatura em Química?
7	Quais atividades práticas voltadas para o Ensino de Química para Pessoas com Deficiência foram implementadas ao longo da sua formação na Licenciatura em Química?
8	Na sua visão, quais são os maiores desafios de ensinar Química no contexto da Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiência?
9	Como você avalia o preparo recebido ao longo da sua formação na UEFS para lidar com o ensino de Química para Pessoas com Deficiência?
10	Em suas experiências, quais estratégias pedagógicas e metodológicas você utilizou ou observou serem eficazes para o ensino de Química a alunos com deficiência? Fale um pouco sobre elas.
11	Em sua opinião, quais mudanças podem ser feitas na Licenciatura em Química da UEFS no que diz respeito à formação para atuar no ensino de Química para Pessoas com Deficiência?

Fonte: elaborado pelos autores

Para a análise dos dados, o estudo adotou a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007), metodologia qualitativa de caráter hermenêutico que busca produzir novas compreensões sobre o fenômeno investigado por meio da desmontagem dos textos (unitarização), categorização e elaboração de metatextos interpretativos. O processo, organizado nas categorias “saberes docente” e “percepções sobre demandas formativas”, permitiu fragmentar, agrupar e interpretar unidades de análise, gerando reflexões sobre saberes e lacunas na inclusão no ensino de Química e evidenciando a necessidade de uma formação mais direcionada para a diversidade estudantil.

Quanto aos aspectos éticos a pesquisa coletou dados no âmbito de um estudo mais amplo aprovado pelo Comitê de Ética e realizado conforme as normas para estudos com seres humanos. Os participantes foram informados sobre objetivos, uso dos dados e participação voluntária via TCLE. As respostas foram analisadas com sigilo e utilizadas apenas para fins acadêmicos, no contexto da formação de professores. Ademais, este estudo é oriundo de uma

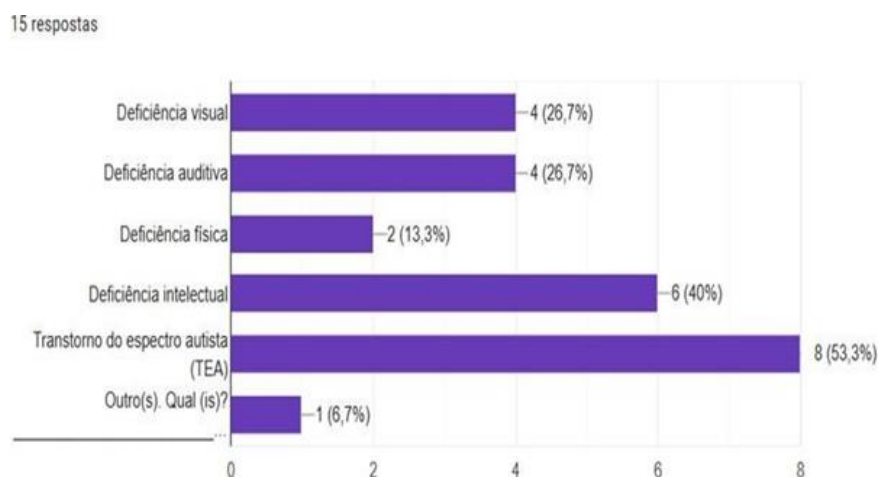
monografia, cuja versão aqui apresentada foi adaptada com o apoio de Inteligência Artificial, empregada na redução de períodos excessivamente longos e na correção ortográfica e gramatical. Todo o processo contou com revisão e reedição humana, em consonância com as diretrizes éticas que orientam o uso de IA em pesquisas acadêmicas.

## Resultados e Discussão

A pesquisa contou com 15 participantes (concluintes de 2025.1, estudantes com estágios concluídos e egressos de 2024), reunindo diferentes percepções sobre a formação para Educação Especial Inclusiva. Quanto à identidade de gênero, 66,7% se identificaram como homens cisgênero e 33,3% como mulheres cisgênero, sem participantes transgênero, refletindo a predominância masculina típica de cursos de ciências exatas, embora a presença feminina seja significativa. Quanto à situação acadêmica, 46,7% dos participantes são concluintes de 2025.1, 20% estão em andamento com até o terceiro estágio, e 33,3% são egressos de 2024, oferecendo diferentes perspectivas sobre a Educação Especial Inclusiva na formação teórica e prática.

Quanto à atuação como professores de Química, 60% dos participantes atuaram em estágios e programas como PIBID e Residência Pedagógica, 33,3% já foram professores na Educação Básica durante a graduação, e 6,7% tiveram experiência em cursos preparatórios ou reforço escolar. Quanto ao contato com estudantes com deficiência, 86,7% dos participantes afirmaram ter vivenciado essas situações durante estágios ou experiências docentes, enquanto 13,3% não tiveram, indicando a importância dessas experiências práticas na formação para o ensino inclusivo. A quinta questão identificou os tipos de deficiência presentes em sala de aula durante as experiências dos participantes, podendo haver múltiplas respostas, como mostrado no gráfico da Figura 1.

**Figura 1:** *Tipos de deficiências e transtornos em que os pesquisados tiveram contato.*



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Os dados indicam que a maior presença em sala de aula foi de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (53,3%) e deficiência intelectual (40%), acompanhando tendências do Censo Escolar (INEP, 2023). Deficiências visual e auditiva apareceram em 26,7% dos casos, e deficiência física em 13,3%, refletindo diferenças na inclusão e nos recursos disponíveis. Esses resultados evidenciam a diversidade nas escolas e reforçam a necessidade de a formação de professores de Química preparar os futuros docentes para atuar com diferentes tipos de deficiência e adaptar estratégias pedagógicas às diversas necessidades.

a) **Categoria 1: Saberes docentes**

Nesta seção é discutida a categoria referente aos saberes desenvolvidos no processo de formação inicial, organizados em quadro subcategorias: saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais. No que concerne aos *saberes pedagógicos*, as unidades analisadas indicam que os participantes do estudo percebem avanços no debate sobre metodologias inclusivas no ensino de Química da UEFS. Entre os avanços, destacam-se as discussões de metodologias diversificadas, como experimentação sensorial, ensino multissensorial e adaptação de materiais, mostrando esforço do corpo docente em tornar a Química mais acessível. Esses resultados reforçam a importância de que a formação inicial aborde sistematicamente aspectos didáticos e metodológicos voltados à inclusão, preparando o professor para planejar, adaptar e aplicar estratégias que atendam à diversidade dos estudantes. A Tabela 2 apresenta algumas unidades de análise dessa categoria, o código “P” refere-se aos participantes do estudo

**Tabela 2:** Exemplos de unidades de análise que evidenciam saberes pedagógicos

Participante	Unidade de análise
P12	foram desenvolvidos conhecimentos sobre metodologia inclusiva, adaptação de recursos didáticos e estratégias de ensino
P15	Produção de materiais didáticos, experimentos que exploram diversos sentidos.
P6	Uso de modelos táteis, experimentação adaptada, vídeos legendados.
P11	Formulação de plano de aula sobre experimentação através de análise sensorial.

Fonte: dados do estudo (2025)

Contudo, na visão dos pesquisados, embora estratégias inclusivas sejam discutidas na formação inicial, sua aplicação prática ainda é limitada e pouco específica para diferentes tipos de deficiência, gerando insegurança nos futuros professores e evidenciando uma formação ainda fortemente teórica. Como aponta Mantoan (2006), é necessário preparar os docentes para transformar continuamente suas práticas, articulando saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, o que, segundo a visão dos participantes, ainda não ocorre de forma efetiva. Em síntese, a categoria evidencia que na percepção dos participantes, a Licenciatura em Química

da UEFS aborda conteúdos didático-metodológicos, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos pelos futuros professores. Entretanto, esses conhecimentos aparecerem de forma pontual ou genérica, embora representem avanço significativo, mostrando abertura do curso para discutir metodologias e estratégias inclusivas, essenciais para transformar a prática docente e atender à diversidade na educação básica.

No que tange os *saberes curriculares* a análise das unidades demonstra que os egressos e concluintes da Licenciatura em Química da UEFS não mencionam de forma explícita saberes curriculares, que envolvem conteúdos estruturados e orientados pelo currículo escolar (Tardif, 2012). Isso sugere falta de percepção clara sobre a relação entre Química e currículo inclusivo, indicando necessidade de aprofundar reflexões sobre adaptação de conteúdos, análise curricular e fundamentos legais da educação inclusiva, para preparar o professor a atuar de forma intencional e alinhada às diretrizes nacionais.

Quanto aos *saberes disciplinares* os relatos de egressos e concluintes indicam esforços para incluir saberes disciplinares relacionados à Educação Especial Inclusiva, especialmente por meio de disciplinas como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e na Experimentação no Ensino de Química. O principal conhecimento destacado foi a aprendizagem da LIBRAS, que proporcionou o primeiro contato direto com práticas inclusivas e estratégias didáticas acessíveis no curso. O Decreto nº 5.626/2005 determina que cursos de licenciatura incluam LIBRAS para capacitar futuros professores a atender alunos surdos. Os relatos indicam que o contato com a disciplina costuma ser básico, mas seu reconhecimento pelos licenciandos evidencia impacto positivo, pois LIBRAS vai além da exigência legal, sendo essencial para a inclusão e a comunicação efetiva de estudantes surdos.

**Tabela 3:** *Exemplos de unidades de análise que evidenciam saberes disciplinares*

<b>Participante</b>	<b>Unidades de análise</b>
<b>P8</b>	A disciplina de Libras, que foi essencial para nossa inserção nesse mundo magnífico, proporcionando um maior entendimento sobre a comunicação com a comunidade surda e a importância da inclusão
<b>P2</b>	Apenas uma disciplina obrigatória, Libras durante a graduação”
<b>P15</b>	Transposição didática dos conteúdos científicos...

Fonte: dados do estudo (2025)

A análise dos dados em geral demonstra pouca menção dos participantes sobre conteúdos específicos de Química, especialmente os visuais e abstratos, indicando fragilidade na articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos para a inclusão, ou seja, há dissociação entre o “o que ensinar” e o “como ensinar de forma acessível”. Conteúdos químicos como medidas de pH e o vocabulário da disciplina representam desafios para estudantes com

deficiência visual ou surdos e evidenciam lacunas na formação docente, que enfatiza principalmente a aprendizagem da LIBRAS para termos específicos da química. Essa categoria sugere que na percepção dos participantes, o curso está aberto a discussões sobre como ensinar – estratégias e metodologias – mas ainda pouco discute os desafios específicos do conteúdo em si – aspectos da linguagem química, que integram saberes disciplinares

Os *saberes experienciais* se formam na prática, a partir do contato direto com alunos e desafios da sala de aula, contribuindo para a construção da identidade profissional e a adaptação do conhecimento teórico à realidade escolar (Tardif, 2012). As unidades analisadas refletem experiências vividas pelos licenciandos e egressos durante a formação no curso, evidenciando sua contribuição para a atuação docente em contexto inclusivo. Os saberes experienciais foram os mais citados, indicando que, apesar da formação sobre inclusão ainda ser majoritariamente teórica, muitos licenciandos aprendem na prática em estágios, PIBID, residência pedagógica e outras vivências escolares promovidas pela licenciatura e ações extensionistas.

**Tabela 4:** *Exemplos de unidades que evidenciam saberes experienciais*

<b>Participantes</b>	<b>Unidades de análise</b>
<b>P4</b>	Tive contato com aluno com deficiência visual em um estágio não obrigatório
<b>P6</b>	Algumas experiências foram vivenciadas por meio do PIBID, RP e Estagiários Supervisionados
<b>P2</b>	Eu sabia somente o básico, porém, a professora regente da turma era intérprete em Libras, o que me ajudou bastante

Fonte: dados da pesquisa

Os participantes relataram que aprenderam sobre inclusão principalmente na prática, ao interagir com alunos com deficiência, confirmando que os saberes experienciais se formam na ação (Tardif, 2012). Foram mencionadas a aprendizagem de estratégias adaptadas, como ensino multissensorial, ajustes de ritmo, atividades lúdicas e apoio de intérprete de LIBRAS, evidenciando esforços para tornar o ensino de Química mais acessível, mesmo com formação fragmentada. A predominância dos saberes experienciais também evidencia fragilidades na formação: segundo os dados muitas experiências de inclusão foram isoladas ou circunstanciais, e as estratégias relatadas são gerais, com pouca adaptação a cada tipo de deficiência ou uso de tecnologias assistivas.

Isso indica a necessidade de uma formação intencional que integre teoria, prática e reflexão crítica, conforme defendem Pimenta e Ghedin (2002), para que os futuros professores transformem suas vivências em ações pedagógicas eficazes. Uma vantagem dos saberes experienciais na visão dos pesquisados é a troca com professores mais experientes e professores e auxiliares, permitindo ao licenciando observar estratégias, adaptar práticas e aprender com quem vivencia o cotidiano da sala de aula. Segundo Nóvoa (2009), o desenvolvimento

profissional ocorre de forma colaborativa, ampliando saberes e fortalecendo a identidade docente.

#### b) **Categoria 2: Necessidades Formativas**

Essa categoria analisa como os participantes percebem desafios e necessidades de formação ainda presentes. Os dados indicam que, apesar de reconhecerem avanços na formação vivenciada, licenciandos e egressos consideram insuficiente a preparação para a Educação Especial Inclusiva. Muitos apontam a falta de estratégias específicas para diferentes deficiências, reforçando a crítica de Gatti e Barreto (2009) sobre a predominância de conteúdos teóricos e o limitado diálogo entre componentes pedagógicos e a prática docente.

**Tabela 5:** *Exemplos de unidades que evidenciam necessidades formativas*

<b>Participantes</b>	<b>Unidades de análise</b>
<b>P10</b>	“O curso apresenta esta lacuna... Este tema somente é tratado na disciplina Tópicos em Educação Inclusiva.
<b>P8</b>	Falta de formação adequada; falta de recursos didáticos acessíveis; dificuldade na forma tradicional de avaliação
<b>P15</b>	Durante a graduação as disciplinas que abordam o ensino na perspectiva inclusiva são insuficientes para lidar com as situações em sala de aula

Fonte: dados da pesquisa

As unidades revelam percepções quanto às lacunas recorrentes na formação para a Educação Especial Inclusiva, a qual na visão dos pesquisados geralmente é tratada de forma pontual e superficial. Licenciandos e egressos relatam ausência ou insuficiência de experiências práticas e especializadas, com abordagem restrita a informações genéricas e sem orientação sobre como adaptar o ensino de Química a diferentes deficiências, como por meio de LIBRAS ou Braille. Muitas unidades expressam que alguns sujeitos pesquisados têm recorrido por conta própria a materiais da internet ou improvisando atividades nos estágios, evidenciando que, mesmo com discussões teórico-metodológicas, ainda não há preparo consistente para esse desafio.

Os dados indicam percepções em que licenciandos e egressos reconhecem a importância da inclusão e sugerem ações como mais atividades extensionistas, disciplinas específicas enfocadas na química inclusiva, maior carga horária prática e formação continuada. Contudo, apontam que a licenciatura ainda não prioriza o tema, evidenciando desafios como a falta de formação específica, ausência de estratégias para diferentes deficiências, escassez de materiais acessíveis e dificuldade de adaptação de conteúdos de Química.

As unidades sugerem que, na visão dos pesquisados, não basta discutir conceitos: é preciso aprender a transformá-los em práticas efetivas que atendam a todos os alunos de maneira a encorajá-los na atuação no contexto da Educação Especial Inclusiva. Pois, conforme

Stainback e Stainback (1999), formar para a inclusão envolve construir uma postura pedagógica que reconheça a diversidade como essencial. Assim, os desafios apontados devem orientar a reformulação curricular, tornando a Educação Especial Inclusiva um compromisso central da formação docente.

## **Conclusão**

As análises realizadas evidenciam que na visão dos participantes do estudo a formação em Licenciatura em Química na UEFS tem proporcionado experiências significativas aos futuros docentes, especialmente no campo dos saberes pedagógicos e das experiências fortalecidos por estágios, programas de iniciação à docência e vivências escolares. No entanto, a presença ainda incipiente de saberes disciplinares e curriculares voltados à inclusão revela uma percepção de fragilidades no preparo dos licenciandos para lidar com as demandas reais da Educação Especial Inclusiva.

Os resultados apontam para uma percepção de que há uma necessidade de uma formação que vá além da dimensão teórica, articulando conhecimentos disciplinares, práticas pedagógicas e metodologias acessíveis de forma integrada e consistente. Assim, o estudo reforça a urgência de revisar e alinhar o currículo da licenciatura, de modo a garantir que os futuros professores estejam efetivamente preparados para atuar em contextos educativos marcados pela diversidade, assegurando uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

## **Referências**

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL. Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Tecnologia assistiva: oferecendo recursos para a inclusão escolar**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

CARVALHO, A. G, C; SCHMIDT, A. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0231, 2021.

DINIZ, A. V. S; HENRIQUES, M. O. Formação Docente e os desafios de uma educação inclusiva. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024.

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.
- NÓVOA, A. Formar professores para a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009. p. 15-34.
- OPENHEIMER, M; ALCÂNTARA, D.P.F. Ensino de química na perspectiva inclusiva: um mapeamento nos programas de pós-graduação da área de ensino. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 10, n. 1, p. 64-89, 2024.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLANALTO – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 703-718, 2015. Edição especial.
- SANTANA, G; BENITEZ, P; MORI, R. C. Ensino de Química e Inclusão na Educação Básica: mapeamento da produção científica nacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e24795-27, 2021.
- SILVA, N. C; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). Projeto curricular Licenciatura em Química UEFS. 2024