



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA – UNILAB  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – ICEN  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**TACILA ARAÚJO DOS SANTOS**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

**ACARAPE – CE**

**2020**

TACILA ARAÚJO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

ACARAPE – CE

2020

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Santos, Tacila Araújo Dos.

S237e

A Educação Inclusiva na Percepção de Professores de Ciências /  
Tacila Araújo Dos Santos. - Redenção, 2020.  
46f: il.

Monografia - Curso de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências  
Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da  
Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

1. Professor de Ciências. 2. Inclusão Escolar. 3. Alunos com  
Deficiência. I. . II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 371.9

---

TACILA ARAÚJO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins


Aprovada em: 06/02/2020

BANCA EXAMINADORA



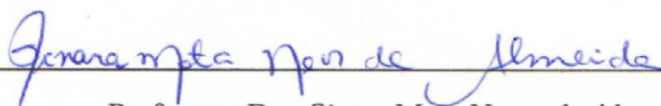
Professor Dr. Elcimar Simão Martins – Orientador

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Professora Dra. Viviane Pinho de Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Professora Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser meu guia e me iluminar em toda esta caminhada; aos meus pais, por toda força e coragem que me deram nos momentos de dificuldade e a todos da minha família e aos amigos, que acreditaram no meu potencial.*

## AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer a todas as pessoas que de algum modo, seja direta ou indiretamente, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso minha eterna gratidão a todos.

Agradeço aos meus pais, Mauricio e Aurineide, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo, orações a meu favor, pela preocupação para que estivesse sempre andando no caminho certo e por sempre me motivarem para que eu supere meus limites.

Agradeço à minha tia Salete, ao tio Orlando e aos/às primos(as) Carla, Shis, Alex, Nathan, Vinicius, Yuri, Gil e Marilia, de São Paulo, que sempre estiveram presentes, ainda que à distância, me incentivando, apoiando e estimulando para enfrentar as barreiras da vida.

À minha tia Ivoneide por cada oração e palavras de incentivo que a mim foram concedidas.

Ao meu namorado, Bruno, por todo amor, carinho, paciência e compreensão, embora distante tem me dedicado. Por sempre estar orando por mim e me apoiando nas minhas decisões.

A todo corpo docente da UNILAB por ter acreditado num sonho que agora é de todos que me ajudaram, incentivando e compartilhando comigo seus conhecimentos.

À minha turma de Licenciatura em Ciências Biológicas 2015.1, que levarei para sempre em meu coração.

Ao meu Orientador Elcimar Martins por todo apoio, ajuda, paciência e atenção que a mim foi dada. A você, meu muito Obrigada.

Às professoras Viviane Pinho e Sinara Mota pelas contribuições a este trabalho.

À minha amiga, Paula Mirliane, por todo apoio e cumplicidade durante esses anos.

Aos meus amigos que a Universidade me proporcionou, Marcia, Jesica e Bruno, a quem aprendi a amar e que quero conservar pelo resto da minha vida. Obrigada por todos os momentos, apoio, cumplicidade, paciência, sorriso, abraço, pela mão que sempre me estendiam quando eu precisava. Em vocês encontrei verdadeiros irmãos, e pude ter cada vez mais convicção da bondade de Deus. Esta caminhada não seria a mesma sem vocês.

Obrigada a todos que, mesmo não sendo citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Tacila que sou hoje.

E finalmente agradeço a Deus, por me permitir está fazendo estes agradecimentos a todos que me apoiaram nesta caminhada, tornando minha vida mais afetuosa. Obrigada Deus, que a mim atribuiu alma e missões pelas quais já sabia que iria batalhar e vencer. Obrigada por me abençoar, conduzir e proteger em todas as escolhas da minha vida, sem o qual eu nada de bom faria.

“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”.

(Hallahan e Kauffman)

## RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência – estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação – em escolas de ensino regular é um tema bastante discutido no âmbito educacional devido aos desafios enfrentados para que este processo ocorra de forma satisfatória. Quando se aborda sobre inclusão escolar, diretamente recai-se sobre o papel do professor, em virtude desse ser o principal responsável e mediador do conhecimento. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação de professores de Ciências para receber alunos com deficiência na sala de aula regular em escolas do Município de Aracoiaba-CE. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, sendo a entrevista semiestruturada e a observação as técnicas de coleta de dados. Participaram dessa pesquisa duas professoras de Ciências da rede regular de ensino do Município de Aracoiaba-CE. Os resultados revelam que de um modo geral, as professoras investigadas não dispõem de formação adequada para receber, em sala de aula regular, estudantes com deficiência, evidenciando a carência de formação continuada como um meio para que o processo de inclusão ocorra. Conclui-se, desse modo, que a inclusão desses alunos, na sala de aula regular, é algo difícil em virtude dos desafios encontrados pelo professor de Ciências, porém não é impossível. Compreende-se que a formação é um passo inicial para que os docentes encontrem novas possibilidades e estratégias metodológicas para trabalhar com os estudantes com deficiência, contribuindo para que suas dificuldades e limitações sejam superadas.

**Palavras-chave:** Professor de Ciências. Inclusão Escolar. Alunos com Deficiência



## **ABSTRACT**

The inclusion of students with disabilities - students with disabilities, autism spectrum disorder and high skills / giftedness - in mainstream schools is a topic widely discussed in the educational field due to the challenges faced for this process to occur satisfactorily. When it comes to school inclusion, it is directly about the role of the teacher, as this is the main responsible and mediator of knowledge. In this perspective, this research aimed to analyze the training of science teachers to receive students with disabilities in the regular classroom in schools in the municipality of Aracoiaba-CE. It is a qualitative research, through a case study, with semi-structured interviews and observation as data collection techniques. Two science teachers from the regular school network of the Municipality of Aracoiaba-CE participated in this research. The results reveal that, in general, the investigated teachers do not have adequate training to receive students with disabilities in the regular classroom, showing the lack of continuing education as a means for the inclusion process to occur. It is concluded, therefore, that the inclusion of these students in the regular classroom is difficult due to the challenges encountered by the science teacher, but it is not impossible. It is understood that training is an initial step for teachers to find new possibilities and methodological strategies to work with students with disabilities, helping to overcome their difficulties and limitations.

**Keywords:** Science teacher. School inclusion. Disabled students.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidade Educativa Especial
<b>PcD</b>	Pessoas com Deficiência
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
<b>PNEE</b>	Plano Nacional de Educação Especial
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Educação Inclusiva: algumas considerações .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Professores diante da Inclusão .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE.....</b>	<b>26</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>30</b>
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>32</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNCICE .....</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Dentro do quadro dos direitos humanos primordiais, encontra-se o direito à educação, especialmente o direito da criança e do adolescente, sendo assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH em 1948 (UNESCO, 1994). Nesse contexto, a busca por uma educação democrática é tema recorrente, em especial quando se refere à educação inclusiva de alunos com deficiência em escolas de ensino regular.

Fernandes (2009) caracteriza as pessoas com deficiência – PcD como aquelas que, em sua particularidade, apresentam limitações cognitivas, linguísticas, sensoriais, motoras, físicas, e até mesmo superdotação, que ao encontrarem barreiras podem delimitar sua participação na escola assim como na sociedade. Nesse sentido, a educação especial, de acordo com o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) é definida como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Atualmente, o Brasil tem vivenciado um momento de muitas discussões sobre esta temática e a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares é uma realidade cada vez mais frequente. Porém, para que a escola seja realmente inclusiva, deve haver a contribuição de todas as pessoas que estão envolvidas no ensino e aprendizagem, seja aluno, familiares, funcionários da escola, professores, gestores e sociedade como um todo.

A Educação Inclusiva despertou meu interesse durante a graduação, especificamente durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV. As motivações decorreram de uma palestra sobre esta temática, realizada em uma das aulas, quando foi possível constatar o quanto ela é importante para nós enquanto futuros professores, pois a cada dia aumenta o número de educandos público alvo da Educação Especial, e assim devemos saber lidar com cada situação. Além disso, durante a palestra pude relacionar pontos citados com acontecimentos ocorridos com pessoas próximas a mim, para além da Universidade, em que a inclusão ocorreu de forma isolada e precária, que foi constatada a partir do momento em que comecei a fazer parte do cotidiano escolar como Monitora do Programa Novo Mais Educação\* e passei a vivenciar a “exclusão” de alunos público-alvo da Educação Especial na própria instituição de ensino.

---

\*Segundo o MEC, o Programa Novo Mais Educação, é uma estratégia que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2017).

Deste modo, o conhecimento obtido durante a palestra e a experiência no cotidiano escolar, acarretaram em questionamentos referentes ao papel do professor de Ciências frente a alunos público-alvo da educação especial.

Sabemos que o corpo docente das escolas desempenha um papel primordial frente à inclusão. Dessa forma, os professores devem estar preparados para lidar com alunos com deficiência, para lhe garantir a igualdade de direito sem haver qualquer distinção. Porém, sabe-se que a implantação da educação inclusiva tem encontrado barreiras, em grande medida, em virtude da falta de qualificação dos professores da rede regular de ensino para atender ao público-alvo da educação especial, em que essa desqualificação acaba por promover a insegurança e ansiedade dos professores diante da possibilidade de receber alunos com deficiência, e assim a não aceitação dos mesmos, julgando-se despreparados para o ensino e a aprendizagem dos estudantes frente a essa realidade.

Dessa forma, compreendemos o ensino de Ciências como essencial na educação para a cidadania, pois possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade que o cerca. É relevante, portanto, que os professores de Ciências, assim como os de todas as outras áreas, devem estar qualificados profissionalmente para receber os diferentes alunos em sala de aula, sabendo distinguir as diversas formas de aprendizagem que os alunos apresentam.

Assim, diante da importância da educação como um dos pilares para o desenvolvimento do ser humano e, considerando como objeto de estudo uma das temáticas fundamentais da educação, a inclusão escolar de alunos com deficiência, a ser analisada no ensino de Ciências, procurando entender e retratar com o professor a conduta do dito tema. Pode-se dizer que o problema foco dessa pesquisa concentra-se em questionar: os professores de Ciências do município de Aracoiaba estão preparados para garantir, na prática, o direito à inclusão educacional de alunos com deficiência?

Diante do exposto, foram elencados objetivos que têm em vista responder as indagações da pesquisa. Como objetivo geral elencou-se analisar a formação de professores de Ciências para receber alunos com deficiência na sala de aula regular em escolas do Município de Aracoiaba-CE. Como objetivos específicos: verificar o processo de inclusão no cotidiano dos estudantes com deficiência, em duas escolas ditas inclusivas; caracterizar os conhecimentos que os professores detêm sobre a inclusão desses alunos e identificar as dificuldades e possibilidades da prática docente junto ao aluno com deficiência.

A educação especial está posta em uma série de obstáculos para que seu funcionamento seja correto, a exemplo, a escassez de material didático propício, a falta de recursos financeiros, a falta de qualificação profissional dos professores para atuarem em salas regulares com alunos

com deficiência e a não oferta de cursos de formação continuada para os docentes por meio das entidades do governo. Com isso, as escolas municipais apresentam dificuldades para a oferta da educação inclusiva embora seja responsabilidade do estado garantir o acesso de todos os indivíduos ao sistema educacional, especialmente em municípios do interior do estado.

Por isso, tendo em vista ser de responsabilidade municipal as etapas do Ensino Fundamental, escolheram-se como campo de investigação as escolas municipais Raimundo Clementino de Oliveira e Capitão Antônio Joaquim, ambas pertencentes ao Município de Aracoiaba, localizado no Maciço de Baturité, porém localizadas em distritos diferentes.

A escola Raimundo Clementino de Oliveira, localizada no distrito de Lagoa de São João, foi escolhida por conta de ter cursado na mesma o meu ensino fundamental e onde hoje, por meio do Projeto Novo Mais Educação, estou exercendo a profissão docente. Já a escola Capitão Antônio Joaquim, localizada em Vazantes, foi escolhida por conta de a mesma ter o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes com deficiência.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de Abordagem Qualitativa, que, de acordo com Silveira et al. (2009), “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, ou seja, a mesma usa a subjetividade, buscando compreender os fatos que envolvem a educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular de duas escolas municipais de Aracoiaba, além de seu exercício a partir de diferentes pessoas envolvidas no processo educacional, como os professores e gestores escolares.

Com relação ao procedimento técnico da pesquisa, foi realizado um estudo de campo, que segundo Souza et al. (2013, p. 16) “faz a pesquisa no lugar de origem onde ocorrem os fenômenos. Usa procedimentos de coleta de dados, observações, entrevistas, etc. É menos abrangente, mas tem maior profundidade [...]”. Assim, a escolha pela pesquisa de campo ocorreu por causa desta ser realizada no local a ser investigado e proporcionar um maior grau de familiaridade da temática e dos fatores que a envolvem.

Dessa forma, para a coleta de dados na pesquisa em campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, segundo Piana (2009, p. 179) é definida como “um procedimento formal de se obter informações por meio da fala dos atores sociais”, sendo serão selecionados os tópicos considerados mais relevantes da problemática da pesquisa e elaborado um roteiro previamente definido. A pesquisa foi realizada com professores integrados na perspectiva da educação inclusiva de ambas as escolas.

Em suma, é nesse ponto, o da educação inclusiva, que se focaliza nossa pesquisa, a qual envolve os desafios da inclusão no campo educacional, buscando considerar os obstáculos vivenciados pelos professores de Ciências que de diferentes maneiras tentam proporcionar a educação inclusiva de acordo com suas capacidades e as condições que lhes são postas no cotidiano escolar.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso estrutura-se em torno desta Introdução e da Conclusão, além de três capítulos que abordam: i) Fundamentação Teórica; ii) Procedimentos Metodológicos; iii) Resultados e Análises dos Dados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo desconhecidas da convivência social, tendo dificuldades para inserir-se na sociedade de modo íntegro, isso por conta de preconceitos, discriminações e exclusões existentes.

Ao pesquisar o histórico de pessoas com deficiência, podemos perceber que a discriminação desse público ocorre desde os primórdios. Moisés (1977, apud Gabeloni, 2009, p. 09) revela que, “entre os romanos matavam os deficientes ou os afogavam com a convicção de separar os sãos, dos mal formados para não corromper os outros”.

Logo, podemos perceber que, a condição física das pessoas no tempo passado, era algo valorizado diante da sociedade, e a concepção em relação as pessoas com deficiência era marcada por preconceito e os que possuíam alguma limitação eram desprovidos do convívio em sociedade, ou seja, eram privados de valores humanitários.

Segundo Correia (2014, p. 13):

O conceito de pessoas com deficiência tem sido muito questionado nos últimos anos em decorrência de ser um termo amplo e vago, não se restringindo aos sujeitos com deficiência, mas às minorias excluídas socialmente, e, ainda, a todos àqueles que necessitem de qualquer apoio para realizar suas atividades regularmente.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 22) caracteriza as pessoas com deficiência como aquelas que “apresenta em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.” Em complemento, dita que o alunado da Educação Especial,

É aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. [...] classificam-se em: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais portadores e alunos com altas habilidades (BRASIL, 1994, p. 13).

Assim, cumpre mencionar que as pessoas com deficiência, sejam elas criança, jovem ou adulta, têm o direito a desenvolver o seu potencial e suas habilidades, e é de suma importância construir uma sociedade democrática, igualitária e inclusiva, em que todos, independentemente de suas especificidades, tenham seus direitos e deveres assegurados.

Diante disso, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica, determina que:

Entende-se por inclusão o direito, a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço



coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 13).

Glat (1998, p. 22) complementa da seguinte forma:

Todas as pessoas com deficiência tem direito de usufruir de condições as mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem. Ou seja, elas devem participar das mesmas atividades sociais, educacionais, recreativas frequentadas por grupos de sua mesma idade.

Neste caso, podemos compreender que o processo de inclusão não se remete apenas às questões relacionadas a aceitação ou exclusão na sociedade, mas sim ao respeito às individualidades de todas as pessoas, sejam elas ou não público-alvo da educação especial.

## 2.1 Educação Inclusiva: algumas considerações

Desde muito tempo são ocasionadas ações de exclusão em todos os níveis da sociedade. Tais atos são demonstrados através de preconceitos e discriminação que também fazem parte do cotidiano da educação, os quais provocam sentimentos negativos no contexto escolar.

À vista disso, dentro do quadro dos direitos humanos primordiais, encontra-se o direito à educação, especialmente o direito da criança e do adolescente, sendo assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH em 1948 (UNESCO, 1994).

É importante frisarmos que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) dedica um capítulo, o de número IV, ao Direito a Educação, evidenciando sua preocupação quanto ao acesso das crianças e adolescente à educação, conforme texto abaixo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

A partir da adoção dessa postura governamental em que a educação se dá como direito de todos, independentemente de suas diferenças, temos em referência a educação inclusiva, observando que a mesma é um tema relevante e recorrente, em virtude de que a cada dia aumenta o número de matrículas na escola de ensino regular de alunos com deficiência.

Em razão das ações de exclusão no contexto educacional e com o aumento de alunos com deficiências na escola regular, a Lei 13.146, de 06 de Julho de 2015, decreta que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O parágrafo único do referido dispositivo ordena, na sequência que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Assim, garantir ao aluno com deficiência o direito a educação, inserindo-o na classe regular de ensino, constitui o primeiro passo para o percurso da inclusão, sendo este o passo mais indutor deste processo.

Incluir vem do latim *includere*, que conforme o Dicionário Aurélio significa “compreender, abranger, conter em si, inserir, introduzir, estar incluído ou compreendido, fazer parte, inserir-se” (FERREIRA, 2001, p. 380). Ultrapassando as acepções constantes no dicionário, compreendemos que para inserir não basta colocar uma pessoa no mesmo espaço. É preciso proporcionar as adequadas condições para que ela sinta-se parte do grupo.

Nesse cenário, o Ministério da Educação – MEC instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que em seu capítulo V, impõe que:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), especificamente na resolução CNE/CEB nº2/2001, a mesma é conceituada como:

Art. 3º. Processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais, em todas as etapas e modalidade da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 69)

Diante da definição de educação especial como modalidade de educação escolar, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) chama a atenção para o fato de ser esta a modalidade que perpassa todos o processo de escolarização (do infantil ao superior) e as demais modalidades (educação a distância, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, do campo e quilombola).

No entanto, mesmo sendo definida por Lei, para muitos, inclusão refere-se apenas ao ato de matricular o aluno com deficiência em classe comum, desconsiderando suas especificidades. Contudo, educação inclusiva é garantir uma educação de qualidade para todos, oferecendo-lhes condições propícias de aprendizagem, um ambiente sem restrições e favorável para o acesso de todos e assim permitir que o aluno seja capaz de aprender conforme o seu potencial e independente de sua necessidade. Segundo Mittler (2003, p. 236):

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. [...] A inclusão não é a colocação de cada criança individualmente nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados.

Para Karagiannis e Stainback (1999), o ensino inclusivo é visto como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem cultural ou socioeconômica. Nessa perspectiva, Vilela e Benite (2010) afirmam que não deve existir uma “educação inclusiva”, pois não existem excluídos na escola, mas, sim, pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem e é para essas diferenças que a escola e o professor devem estar preparados.

Uma escola dita inclusiva é aquela que contribui tanto para o aprendizado como também para a construção do desenvolvimento pessoal e cognitivo do aluno com deficiência. No entanto, os benefícios da educação inclusiva não valem somente para esse público, tendo sua

contribuição também para todos os outros alunos e agentes educacionais que aprendem a conviver diante das diferenças, respeitando a diversidade e os limites do próximo, estimulando o cooperativismo e aprendendo a viver em sociedade de forma igualitária.

Entretanto, mesmo tendo conhecimento que a escola desempenha um papel de grande relevância, visto que em muitos casos é o único ambiente o qual muitas crianças e adolescentes promovem o seu desenvolvimento pessoal e relacionamentos interpessoais, exercendo a inclusão, temos ainda a existência de uma escola excludente, que na maioria das vezes não recebe o aluno com deficiência de maneira adequada, excluindo-o do contexto escolar, e não exercendo o seu direito a educação. De acordo com Paula (2007, p. 08),

A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles têm a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual a outra. Dessa forma, ela vai passar por muitas experiências novas e, assim, vai agir, reagir, mudar sua forma de pensar e, criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo.

Porém, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, “Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência” (BRASIL, 2007, p. 23).

As escolas ainda não possuem todo o aparato físico e pedagógico que necessitam para receber alunos com deficiência. Nessa concepção, sendo o ambiente escolar a esfera de fundamental importância para formação de um sujeito crítico e o local em que as pessoas são orientadas a respeito de seus direitos e deveres como cidadãos, ainda há muito que fazer diante dos direitos à educação inclusiva de alunos com deficiência, pois mesmo sendo assegurada por lei a inserção de todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças, ainda há um número elevado de alunos com deficiência fora do contexto educacional.

Diante desse cenário, talvez a maior dificuldade seja modificar o ensino tradicional, com concepções já solidificadas e enraizadas, configurada apenas para pessoas que são ditas normais, em um ensino inclusivo, o qual atenda no mesmo ambiente a uma diversidade de alunos, considerando a especificidade de cada um e proporcionando aos alunos um local onde possa ser estimulado e repassado valores que contribuam para a construção de uma sociedade sem desigualdades e sem discriminação, ou seja, uma sociedade mais justa. Zeraik (2006, p. 33) afirma que:

Embora previsto em leis, as escolas, em geral, não tem condições ideais, tanto físicas e pedagógicas, para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. Quanto ao aspecto pedagógico, as mudanças passam pela atenção especial ao professor e à sua formação. Há necessidade de maior investimento na formação (inicial e em serviço)

dos professores, pois uma mudança qualitativa positiva depende, principalmente, de seu envolvimento e transformação.

Assim, a inclusão deve ser entendida como um processo, e para que este processo inclusivo ocorra de forma adequada, é preciso que mudanças gradativas ocorram no contexto escolar, mudanças em todas as instâncias, desde a preparação da escola como um todo, até os gestores, professores, alunos, enfim, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que é necessário a renovação e transformação da prática pedagógica, de todos os envolvidos no processo educacional. Em relação a isso, Carvalho (1999, p. 52),

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando se observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes.

Em concordância, Mittler (2003), expõe que “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”. Dessa forma, a inclusão não se configura apenas na transferência do aluno da escola especial para a escola regular, pois para que seja efetivada, é necessário modificações na própria instituição, na atitude dos professores e de todos os envolvidos no processo educacional para que adequem suas práticas pedagógicas, considerando as particularidades de cada um e para que assim ocorra da melhor forma a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência.

Apesar disso, não é fácil nem tão pouco imediata a adoção de novas práticas destinadas a inclusão de alunos com deficiência em classe comum, sendo uma conquista diária que necessita da atualização e desenvolvimento de novos conceitos, muito trabalho e dedicação e por ser uma construção coletiva requer ação de toda comunidade escolar.

Nesse pensamento, Silva et al. (2008) evidencia que “incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão”.

Ainda nessa ótica, de que inclusão pode ser entendida como educação para todos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11-12) afirma que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É

preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994).

Nessa situação, partindo para o processo de mudança da escola, um bom começo para elucidarmos sobre este processo de transformação, de modo que possam recepcionar, indistintamente todos os alunos nos diferentes níveis de escolarização é distinguirmos inclusão de integração.

Os termos inclusão e integração, segundo Mantoan (2003, p. 14) “conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”.

A integração diante da educação, refere-se mais especificamente, a inserção de alunos com deficiência na sala comum, onde o mesmo diante de suas características e particularidades deve mudar para adaptar-se ao contexto escolar diante de suas exigências, ou seja, a estrutura da escola, a metodologia aplicada, ao fazer pedagógico da instituição. À vista disso, Rodrigues (2006, p. 303) cita que “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar”.

Segundo Mantoan (2003, p. 15), o processo de integração

ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento [...] Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...] Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Percebe-se que a integração é um processo que ocorre aos escolhidos, no qual o aluno só poderia frequentar a escola e ter acesso à educação se seu padrão de atitudes fosse considerado adequado.

Assim, no contexto educacional, a integração envolve a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sob o preceito da normalização. Segundo Mittler (2003, p. 112), o princípio da normalização, em relação à escola, pode ser entendido como “A colocação seletiva do aluno com deficiência na classe regular. Nesse caso, o professor não precisaria receber um suporte de área de educação especial. Os alunos submetidos ao processo de normalização precisariam demonstrar que são capazes de permanecer na escola normal”.

Enfim, a integração não permite que a escola mude como um todo, sendo o contrário, o aluno que deve mudar para adaptar-se quanto a organização e exigência da escola. Já a inclusão, como já foi mencionado, a mesma refere-se a uma concepção de tornar a escola acessível a todas as pessoas para que independente de suas particularidades tenham direito de desfrutar do acesso à educação.

Mantoan (2003, p. 16) menciona que “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

Dessa maneira, levando em consideração estes fatos, a inclusão resulta em mudanças de perspectiva educacional, em virtude de não envolver apenas os alunos com deficiência, mas todos os outros, oportunizando sucesso na corrente educativa.

Em suma, de certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, falar deste assunto é um desafio em nossa sociedade, onde mesmo sendo assegurada por lei, a educação inclusiva não requer apenas a inserção do aluno com deficiência dentro da classe comum, mas é necessário que toda a equipe da comunidade escolar trabalhe em conjunto para receber da maneira mais adequada o aluno e assim o mesmo possa exercer seus direitos e deveres como cidadão.

## **2.2 Professores diante da Inclusão**

Sabemos que a busca por uma educação democrática é tema recorrente no contexto educacional, especialmente quando se refere à educação inclusiva de alunos com deficiência em escolas de ensino regular.

Diante desse processo, o da inclusão escolar, sabe-se que uma série de fatores estão ligados direta e indiretamente à educação, os quais são necessários para que a mesma ocorra de forma satisfatória. Dentre os principais, temos a formação continuada do professor, sendo este o grande pilar que sustenta a inclusão, visto que é através do mesmo que ocorre a promoção e a mediação de conhecimento para todos os indivíduos da aprendizagem.

Porém, apesar da grande discussão acerca deste tema, é real a defasagem em relação à educação inclusiva na rede pública de ensino, especificamente, o de ensino fundamental. Dentre as causas destaca-se a desqualificação do professor, o mesmo por não ter formação para receber e orientar em sala de aula alunos com deficiência, julga-se despreparado, apresentando assim uma resistência ao assunto, o que acaba gerando um certo desconforto. Segundo Minetto (2008, p.17),

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

Desta forma, observa-se que a falta de formação docente é um dos impasses mais expostos diante da inclusão, sendo desafiante para o professor apropriar-se de uma postura inclusiva, procurando desenvolver novas propostas de ensino, novas habilidades, que permitam questionar, entender e interferir nas diversas situações que estão impostas no cotidiano escolar, a fim de contribuir em um avanço considerável para os alunos com deficiência.

Como forma de nova postura, temos a formação continuada, pois através da mesma o docente tem a possibilidade de pensar e repensar o seu fazer pedagógico, permitindo reflexões acerca do seu ato educativo diante da realidade inclusiva, e assim possibilitar um melhor atendimento. Farias et al. (2009) cita que:

Promover cursos de formação de professores (e não meros cursos de capacitação que muitas vezes não levam à reflexão necessária) na área de linguagem é um modo bem eficiente de se começar a tornar a escola um espaço mais inclusivo, porque ela (a linguagem) está em nós cotidianamente, organizando nossos pensamentos, sentimentos, emoções e opiniões.

Diante disso, no ambiente escolar, em virtude do professor ser mais próximo do aluno, o mesmo deve estar preparado para realizar o processo de inclusão de alunos com deficiência, adquirindo uma visão crítica do assunto e adaptando-se quanto às formas de desenvolver o conteúdo, as atividades e práticas avaliativas, enfim, quanto à sua forma de ensino e aprendizagem. Porém quando enfatizamos sobre a preparação do docente diante de alunos público-alvo da educação especial, Pereira (2006, p. 34) se impõe afirmando que:

[...] percebemos que os cursos de graduação contemplam uma formação distinta, possibilitando a preparação do professor para atuar no ensino comum ou na educação especial. Sendo assim, os professores, em sua maioria, são formados em cursos que não oportunizam os conhecimentos necessários para atender o aluno com necessidades especiais em sua sala de aula, já que a educação especial não faz parte da formação básica comum desses professores.

Partindo dessa concepção, ao debatermos sobre a formação do professor na ótica da educação inclusiva, faz-se necessário o entendimento sobre a formação do professor da educação inclusiva como também do professor do ensino comum.

À vista disso, a resolução CNE/CEB n°2/2001 em seu artigo 18, parágrafo 1º, estabelece que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com deficiência, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001, p. 77).

Ainda, nessa resolução, artigo 18, parágrafo 2º, constata-se que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aquele que desenvolvem competências para identificar as necessidades educativas especiais para



definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e prática alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comuns [...] (BRASIL, 2001, p. 78).

Assim, destaca-se que nem todos os professores estão aptos para atuar e lidar com as dificuldades e os impasses que a educação inclusiva traz consigo, necessitando de formação continuada.

Entretanto, a inclusão não deve ser somente de responsabilidade do professor, tornando-se necessário o envolvimento de todos os agentes educacionais, pois cada um exerce um papel que necessita de conscientização para que os impasses da educação inclusiva sejam encarados com competência.

A qualificação não se limita apenas a mudanças metodológicas ou didáticas destinadas a educação inclusiva, mas sim a uma análise por parte de cada docente de suas concepções a respeito do aluno público-alvo da educação especial, para assim conceder que novos princípios norteiem sua prática pedagógica.

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p.45-46).

No entanto, apesar da capacitação dos docentes assim como dos outros agentes educacionais ser condição necessária para que a inclusão ocorra, sendo preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), esta mudança não vem sendo concretizada de forma satisfatória nas escolas de ensino regular, dificultando assim o processo de inclusão do aluno com deficiência.

É importante frisar que o professor de uma escola dita inclusiva deve estar preparado para receber qualquer tipo de aluno em sua sala de aula, visto que a educação inclusiva não limita-se somente ao ensino de pessoas com deficiência, mas sim ao direito de uma educação de qualidade para todos.

Em razão disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, explana que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 15)

Sendo o professor o mediador que mais tem envolvimento no processo inclusivo, o mesmo juntamente com todos os outros agentes educacionais deve instruir os demais alunos sobre a importância do convívio e do trabalho mútuo e assim conscientizá-los sobre a convivência e o respeito diante das diferenças, para assim oportunizar aos alunos com deficiência uma educação eficiente e de qualidade, desenvolvendo o cognitivo e as necessidades individuais. Omote (2006, p. 264) menciona que:

O esforço feito tanto pelo deficiente quanto pelas pessoas com as quais convive, para que a pessoa deficiente consiga levar um modo de vida o mais próximo possível do de pessoas comuns, continua a ser um princípio norteador importante. Do mesmo modo, é também importante a orientação assumida no sentido de capacitar o deficiente a atender às demandas do meio para que consiga fazer parte dele de modo competente.

Assim, os agentes educacionais devem incentivar todos os alunos ao desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade que o cerca, tomando suas próprias decisões, analisando diversas situações, tornando-se independentes e assim determinando sua qualidade de vida.

Ainda sob este enfoque, o da educação inclusiva, temos o ensino de Ciências, o qual é relevante na educação para a cidadania e está assegurado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 76) e constitui o princípio da cidadania: “do conhecimento dos direitos humanos e exercício dos direitos e deveres da cidadania” (BRASIL, 1998, p.76). Assim, o professor de Ciências, como todos os outros, deve estar preparado para receber e orientar em sala todos os alunos, lidando com a diversidade e adaptando-se conforme as necessidades e especificidades de cada aluno.

Todavia, os obstáculos que o professor de Ciências, assim como os de todas as outras áreas enfrenta no dia a dia escolar, acerca do ensino para alunos com deficiência, está relacionado principalmente à falta de formação especializada, existindo também as dificuldades advindas da carência de material didático apropriado, o excesso de alunos na sala de aula, o tempo escolar, a estrutura física do prédio escolar, dentre outros. Nesse contexto, Lippe e Camargo (2009, p.10) complementam afirmando que:

[...] os professores de biologia e ciências não saem de suas graduações com uma bagagem de conteúdos e conhecimentos sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, eles para tentar suprir a falta de conhecimento na área da educação inclusiva, recorrem a cursos de formação continuada que permitirá uma permanente reflexão sobre o fazer pedagógico e o enfrentamento dos desafios constantemente colocados para a superação das dificuldades do cotidiano escolar.

Consoante as palavras de Lippe e Camargo (2009), o professor de Ciências deve recorrer a diferentes metodologias e didáticas para diversificar e ampliar seu conhecimento e o de seus alunos, a exemplo o uso de modelos didáticos, que na sua elaboração, assimilação e construção

acaba por envolver todos os alunos, seja ele ou não uma pessoa com deficiência, e assim, com esse envolvimento ocorre a idealização do saber coletivo ao assunto ministrado.

[...] o uso de modelos didáticos favorece o aprendizado de todo e qualquer estudante, pois possibilita que entre em contato com o objeto de estudo e reconheça, de forma macroscópica, a estrutura celular, suas respectivas organelas e funções que desempenham dentro do aparato celular (VINHOLE; RAMIRES, 2014, p. 10).

Desta maneira é importante que assim como em todas as outras áreas, o professor de Ciências mesmo não tendo a formação adequada para lidar com a inclusão de alunos, deve preparar o ambiente educacional e suas estratégias didático-pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, avaliando a eficiência no processo educativo e oportunizando uma participação efetiva do aluno contexto educacional.

### **2.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Quando está em discussão a defesa dos direitos da pessoa com deficiência na atualidade brasileira, temos como marco a Constituição Federal de 1988, um documento que estabelece o direito de todos à educação. Dentro desta Constituição, temos a Educação Especial, em foco, o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com o Decreto nº 7611, de 17 de Novembro de 2011, em seu artigo 2º, parágrafos 1 e 2, inciso I e II

§ 1º - Compreende-se Atendimento Educacional Especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Conforme este Decreto, o AEE foi instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, em 2008, com a finalidade de ajudar e apoiar os professores que trabalham com alunos com deficiência, assim como identificar e até mesmo elaborar recursos pedagógicos que excluam os impasses que pessoas com deficiência encontram ao entrar em contato com a educação e para que assim elas possam assegurar-se da igualdade de oportunidades considerando suas necessidades específicas.

Segundo Fávero (2007, p. 27) “O atendimento educacional especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior [...]. Portanto, esse Atendimento não substitui a escola comum [...]”. Em suma, é um atendimento com grande importância oferecido nas escolas de ensino regular, que não deve ser entendido como substitutivo a escolarização e nem ser caracterizado como reforço escolar, devendo ser disponibilizado em horário oposto ao da sala comum, como forma de completar aquilo que falta ou que seja oferecido em acréscimo.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, nº 4/2009 no (art. 5), que determina as diretrizes operacionais do AEE, estipula que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 02).

Com isso, podemos perceber que a educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo e que o atendimento especializado vai muito além da inserção do aluno público-alvo da educação especial em sala de aula, compreendendo uma mudança educacional e estrutural da escola para assegurar o acesso a uma educação de qualidade para as crianças que participam ativamente do contexto escolar.

Nessa concepção, para que o atendimento especializado seja usufruído dentro das caracterizações a qual está submetido, é necessário que o mesmo seja ofertado ao público certo, ou seja, ao público do AEE, e diante disso a resolução CNE/CEB nº 4/2009, assegura que:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:  
 I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.  
 II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.  
 III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 01).

À vista disso, e na concepção de que a escola, assim como a educação é direito de todos, independentemente de suas diferenças, a resolução CNE/CEB nº 4/2010 no (art. 29 § 1º) declara que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010a, p. 10).

Em tal caso, observa-se que todos os alunos com deficiência têm o direito de serem matriculados tanto nas salas de ensino comum, como nas salas de serviços oferecidos pelo AEE, sendo este em turno oposto ao ensino regular.

As salas de atendimento especializado, também chamadas de salas de recursos multifuncionais - SRM devem possuir um ambiente adequado e com aparatos pedagógicos suficientes para que os objetivos sejam executados adequadamente. Nessa ideia,

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010(b), p. 06)

A resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu artigo 10, traz ainda em evidência que “O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE”. Contudo, a instituição dos serviços oferecidos pelo AEE, requer o atendimento de diversos critérios, que estão dispostos nos incisos I ao VII no (art. 10) da resolução mencionada, sendo eles:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 02).

Vale assegurar que outro ponto de grande relevância nesse processo e política de inclusão, é o professor, sendo ele o mediador e detentor do conhecimento. Diante desse fator, a resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu artigo 12, impõe que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para

a Educação Especial”. Em complemento, no artigo 13, impostos nos incisos I ao VIII, estão as atribuições que o professor de AEE contempla, sendo:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 03)

Dessa forma, percebe-se que para a concretização dessa proposta, diante de tantas exigências, é necessário que o professor, assim como todo o contexto escolar esteja em constante aperfeiçoamento de suas capacidades. O ambiente escolar, em sua estrutura física, deve ser planejado e adaptado para a acessibilidade. É necessária uma parceria entre a comunidade escolar, a família do aluno, o professor da classe comum e o professor do AEE, para assim melhorar a educação e a qualidade de vida do aluno com deficiência.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É no ambiente escolar que desde cedo aprendemos a nos relacionar com as diversidades humanas, sejam elas sexual, cultural, social, cognitiva, física e de etnia. Em virtude disso, definimos como tema central desta pesquisa a observação do processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular, da rede pública de ensino, a fim de compreender se os professores de ciências estão preparados para lidar com esses alunos.

Para atingir nossos objetivos, nos respaldamos na abordagem qualitativa, optamos por utilizar a pesquisa bibliográfica, com embasamento em autores como Glat (1998), Mantoan (2003), Minetto (2008), Mittler (2003), Pereira (2006) e Omote (2006). A partir desses estudos foi possível reunir informações e dados que serviram de base para a construção do capítulo II deste estudo. Além disso, optamos pela pesquisa de campo, com propósito exploratório, assimilando que a mesma é importante pois concede uma maior proximidade entre o assunto estudado e o pesquisador.

A escolha por este tipo de pesquisa se deu em virtude de compreendermos que a pesquisa qualitativa exploratória está associada a subjetividade, buscando compreender os fatos que envolvem o assunto estudado, como a dinâmica das relações sociais diante da inclusão, sem fazer o uso de números como resultado. Para tal fim, buscamos entender e explicar comportamentos das pessoas envolvidas no estudo, como os professores e alunos com deficiência, acompanhando o cotidiano escolar, além de reunir opiniões dos professores através de uma entrevista semiestruturada, utilizada como instrumento complementar das observações.

O local que realizamos a pesquisa foi em duas escolas da rede pública, nos distritos de Lagoa de São João e Vazantes, ambas no Município de Aracoiaba-CE, com a finalidade de entendermos como vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência na rede regular através das práticas educacionais dos professores de Ciências.

A escolha pela escola Raimundo Clementino de Oliveira, localizada no distrito de Lagoa de São João, se deu por conta da mesma fazer parte do meu processo educacional e por conta de hoje, através do Projeto Novo Mais Educação eu estar exercendo na referida escola a profissão docente. Já a escola Capitão Antônio Joaquim, localizada em Vazantes, foi escolhida por conta de lá ter o acompanhamento do AEE para os alunos com deficiência.

Como instrumento para investigação neste estudo, atribuímos ao uso de observações em campo nas duas escolas, acompanhado de registros em um caderno de campo, o qual foi elaborado com o intuito de registrar todas as práticas desenvolvidas pelos docentes junto aos alunos com deficiência, assim como os impasses e possibilidades desse processo.

Ainda como recurso usado na pesquisa, tivemos as entrevistas semiestruturadas, com as quais o entrevistador possui uma direção a ser seguida, permitindo que o diálogo aconteça, mas sem seguir uma ordem fixa, ou seja, o entrevistador a qualquer momento pode modificar a sequência das perguntas em uma direção que considere adequada.

As entrevistas foram auxiliadas por um roteiro, contendo cinco questões discursivas (Apêndice A). As perguntas foram preparadas com o intuito de obter respostas para os questionamentos que induzem a pesquisa, refletindo sobre o papel do professor de Ciências diante da inclusão de alunos com deficiência.

Participaram diretamente da pesquisa, 02 professores de Ciências e 02 alunos com deficiência, sendo um com diagnóstico de esquizofrenia e o outro com dificuldade de aprendizagem, distúrbio de comportamento e hiperatividade.

Todas as observações foram autorizadas pela gestão das escolas e pelos professores, assim como também todas as entrevistas tiveram consentimentos autorizados pelos participantes da nossa pesquisa.



#### **4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

A formação continuada na vida de cada professor é algo que deve ser praticado constantemente, visto que o docente ao estar em formação contínua se torna um mediador do conhecimento para todos os alunos, e não apenas um transmissor de informações.

As observações foram realizadas em duas escolas de ensino Fundamental, sendo elas localizadas em distritos diferentes. Na escola Capitão Antônio Joaquim a observação ocorreu em uma turma de sétimo ano, com um total de 40 alunos, sendo que um deles possui esquizofrenia, necessitando assim de atenção especial em alguns momentos. As observações se deram entre os dias 04 de Outubro e 08 de Novembro de 2019. Já na escola Raimundo Clementino de Oliveira, as observações ocorreram em uma turma de sexto ano, com 24 alunos, sendo três deles considerados pela comunidade escolar como alunos com deficiência, porém apenas um possui laudo médico, sendo diagnosticado com Distúrbio de comportamento, hiperatividade e dificuldade de aprendizagem. Nesta escola, as observações ocorreram entre os dias 08 de Outubro e 12 de Novembro de 2019.

A princípio, ao procedermos nossa pesquisa em campo com os professores de Ciências das duas escolas observadas, foi possível averiguar que os referidos docentes não estão integralmente preparados para receber e lidar com alunos com deficiência, pois os mesmos hesitam em adotar novas metodologias e estratégias didático-pedagógicas quando se trata de inclusão.

Na escola Capitão Antônio Joaquim foi possível constatar através das observações que a professora regente da disciplina de Ciências da turma acompanhada não possui formação para atender alunos com deficiência, apresentando impasses e dificuldades durante as aulas, especialmente quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao longo das observações ocorreram fatos de desavenças entre o aluno com deficiência e os demais, mostrando que o mesmo sofre exclusão por parte dos outros alunos que fazem críticas desconstrutivas ao aluno, deixando-o incomodado, e diante dessas situações a professora não se posiciona.

Foi possível averiguar que o aluno com deficiência por parte da professora, não é tratado de forma diferente, recebendo as mesmas orientações que os demais alunos para realização das atividades desenvolvidas em sala de aula, porém percebe-se que o mesmo ao não receber um acompanhamento adequado por parte da professora, fica disperso durante a aula e acaba por não ser oportunizada a liberdade de aprender de acordo com sua singularidade e especificidade.

Assim, pode-se ver que as metodologias de ensino devem ser revistas a fim de garantir uma melhor aprendizagem para todos os alunos, sem que haja exclusão.

Na escola Raimundo Clementino de Oliveira, assim como na outra escola observada foi possível averiguar que a professora da disciplina de Ciências não apresenta formação para receber em sala de aula alunos com deficiência, apresentando dificuldades de regência quando se direciona a esse tipo de alunado. Nesta escola, na turma observada encontram-se três alunos considerados alunos com deficiência, porém como já mencionado, apenas um possui laudo médico.

Durante as observações foi possível observar que o aluno com laudo passa a maior parte do tempo da aula dormindo, o segundo aluno tem diversos distúrbios de risadas, o que acaba por atrapalhar a aula, e o terceiro aluno se mostra ser o mais inquieto, com gritos, conversas em alto tom e passeios pela sala e no ambiente escolar como um todo, e todos esses comportamentos prejudicam o desenvolvimento da aula.

A turma observada é considerada a de mais difícil domínio, por ser uma turma inquieta, agitada e de baixo rendimento escolar. Percebemos que os alunos com deficiência são tratados de forma igualitária em relação aos demais alunos, porém isso acaba por não favorecer o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, por conta que eles não conseguem acompanhar a forma utilizada para o ensino.

Ao longo das observações a professora em nenhum momento prestou apoio aos alunos público-alvo da educação especial na realização de atividades, não diversificou sua metodologia de ensino, nem seu fazer pedagógico, e isso acaba por não responder as potencialidades e necessidades de cada aluno. Quanto aos demais alunos, alguns se negavam em realizar atividades com os alunos com deficiência, porém a maioria não hesitava em ajudá-los e isso não os deixava excluídos da sala de aula.

Em diversos momentos a professora negou-se em ajudar os alunos com deficiência na realização das atividades, e os mesmos recorriam a mim – que apenas estava observando – a ajudá-los. Esta reação da professora acaba por deixar os alunos dispersos durante a aula, desenvolvendo um baixo rendimento escolar, devido a não oportunizá-los a liberdade de aprender de acordo com suas singularidades. Isto também denota certa resistência em receber alunos com deficiência, ou seja, a resistência em aceitar o processo de educação inclusiva.

Assim, diante destas observações podemos ver que as professoras observadas, assim como a escola em geral devem promover uma mudança de atitude em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o qual atenda a demanda da diversidade de indivíduos que apresentam várias competências.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras, a qual denominamos de professora P1 e professora P2. Ambas as professoras lecionam do 6º ao 9º ano do ensino regular, porém em escolas diferentes.

A professora P1 além da disciplina de Ciências é coordenadora da instituição, já a professora P2 além de ministrar a disciplina de Ciências, leciona as disciplinas de Educação Física e Matemática. Ambas as entrevistas foram realizadas na forma escrita, pois as professoras achavam que era a maneira mais adequada. A obtenção dos dados com a professora P1 ocorreu em uma quarta-feira, 11 de dezembro de 2019, e com a professora P2 em uma sexta-feira, 13 de dezembro de 2019.

Ao realizarmos as observações e a entrevista com as professoras de Ciências foi possível averiguar que a professora P1 em momento algum manifestou interesse em trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e que durante sua formação não recebeu nenhuma orientação sobre este tema. Enquanto isso, a professora P2 desde a primeira observação até a realização da entrevista mostrou ter interesse em trabalhar com esse tipo de alunado, mesmo não tendo formação adequada.

Ao iniciar a entrevista, pergunto às professoras o que elas entendem por Escola Inclusiva e elas responderam que:

*“É uma escola que inclui no ensino regular alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou até mesmo com altas habilidades.” (P1)*

*“É aquela que conhece cada aluno, respeitando suas necessidades e respondendo com uma qualidade de ensino para todos.” (P2)*

Com as respostas das professoras, podemos perceber que apesar das dificuldades que muitos docentes encontram ao ministrar uma aula para alunos com deficiência, elas têm conhecimento acerca da Escola Inclusiva.

Segundo Aranha (2004, p. 07) “Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.”

Consoante as palavras de Aranha (2004), uma escola apenas será considerada inclusiva quando garantir a cada aluno, independente de sua situação, o direito ao processo de aprendizagem.

Dando continuidade a seus pensamentos, as professoras completam suas reflexões sobre Escola Inclusiva, ressaltando as dificuldades encontradas no dia a dia escolar, afirmando que:

*“Falta de preparo durante a formação, a carência de materiais pedagógicos, falta de apoio governamental, e o despreparo físico da escola.” (P1)*

*“A falta de formação adequada de professores e o número elevado de alunos na sala de aula.” (P2)*

Diante das respostas das professoras, podemos perceber que grandes são as dificuldades encontradas para se trabalhar com a inclusão, pois as escolas não apresentam condições satisfatórias para atender esse alunado, apresentando várias problemáticas, a exemplo, a falta de material didático apropriado e até mesmo a falta de formação dos docentes, e assim os mesmos por não terem o conhecimento básico necessário para trabalhar com esses alunos, acabam por não levar em consideração que esses alunos devem ter a mesma imposição e nível de aprendizagem que os demais alunos.

Quando pergunto às professoras se elas têm formação para trabalhar com alunos com deficiência, as mesmas respondem que:

*“Não, por que ao longo da minha formação não recebi o preparo adequado para receber esses alunos.” (P1)*

*“Como professora de Ciências, os conhecimentos e experiências estão ainda a desejar em referência aos alunos com NEE [aluno com deficiência]. Quanto a capacitação, no momento não me sinto capacitada, quem sabe no futuro.” (P2)*

Podemos perceber que as professoras P1 e P2 durante sua formação não obtiveram os conhecimentos necessários para atender alunos com deficiência. Sobre esta dessa discussão, Oliveira e Costa (2003, p. 64) afirmam que:

Atualmente, a situação de formação e preparação do professor continua com muitas lacunas, como por exemplo, em cursos que formam professores em nível superior com propostas curriculares que contemplam de forma mínima a educação na perspectiva da diversidade e da inclusão.

Com isso, as palavras de Oliveira e Costa (2003) conciliam-se com a afirmação das professoras P1 e P2 em relação à falta de formação e preparo para se trabalhar com este público durante a graduação.

Dando sequência à entrevista, pergunto às professoras se elas já receberam orientações em sua formação inicial sobre a inclusão de alunos com deficiência se já tinham feito cursos ou tinham interesse em fazer cursos voltados para esse tema, e elas exclamam que:

*“Nunca recebi orientações sobre a inclusão de alunos com NEE [alunos com deficiência], e nem fiz cursos voltados para este tema, por isso não sei lidar com muitas situações ocorridas no dia a dia escolar referentes a esses alunos, e mesmo diante das dificuldades não tenho interesse em fazer cursos voltados para esse assunto.” (P1)*

O que podemos perceber é que a professora P1 em nenhum momento mostrou interesse dirigido a esse tema e que mesmo diante das dificuldades encontradas ao receber em sala de

aula alunos com deficiência, a mesma não tem interesse de se preparar para lidar com os alunos com deficiência. Em contrapartida, a professora P2 ressalta:

*“Em minha formação inicial eu nunca recebi nenhuma orientação para se trabalhar com esse alunado, também não fiz cursos voltados a esse tema, porém sei o quanto é importante para nós professores fazer cursos dirigidos a esse assunto.” (P2)*

Observamos que a professora P2 ao longo da entrevista mostra que sabe da importância de cursos e formações continuadas para saber lidar com esse alunado, visto que a cada dia a frequência de matrículas de aluno com deficiência cresce no cotidiano escolar. De acordo com essa afirmação da professora P2, Pereira (2006, p. 50) diz que “A formação e a busca de capacitação por parte dos professores frente à proposta inclusiva é vista como um fator determinante para a efetivação desse processo.”

Continuando com sua fala, a professora P2 complementa:

*“Na escola onde leciono existe uma professora capacitada o qual faz parte do AEE, e mesmo tendo a existência dela, sei que é necessário o envolvimento de todos para efetivação do processo de inclusão educacional.” (P2)*

De acordo com o Decreto nº 7611, de 17 de Novembro de 2011, em seu artigo 2º, § 1º defino o AEE como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2010, p.28).

Conforme este decreto, o atendimento educacional especializado, foi instituído pela Política Nacional de Educação Especial na ótica da Educação Inclusiva em 2008, com a finalidade de conceber, caracterizar e metodizar aparatos pedagógicos e de acesso que excluam os impasses que pessoas com deficiência encontram ao entrar em contato com a educação, e assim elas possam assegurar-se da igualdade de oportunidades considerando suas necessidades específicas.

Para concluir a entrevista, pergunto-lhes o que elas constataam da relação dos alunos com deficiência com os outros alunos, relatando se a convivência entre eles prejudica ou favorece o desenvolvimento cognitivo de ambos os alunos.

A professora P1 considera que, em relação aos alunos com deficiência, o convívio com os demais alunos pode prejudicar seu desenvolvimento, já para os outros alunos pode favorecer sua cognição.

*“Às vezes sim, por conta que os demais alunos que às vezes se negam a realizar as atividades com eles, e isso acaba que constringendo os alunos com NEE [aluno com deficiência], levando-os a pensar que são incapacitados. Quanto aos alunos sem NEE*

*[aluno com deficiência], eu acho que não atrapalha, e sim contribui porque eles veem uma realidade diferente da deles.” (P1)*

No entanto, a professora P2 afirma que:

*“A relação entre os alunos, tanto o portador de NEE [aluno com deficiência] e os demais, promovem o desenvolvimento de todos, contribuindo e reconhecendo o caráter social e público da escola.” (P2)*

Diante das respostas das professoras podemos perceber que apenas a professora P2 acredita que a convivência entre os alunos com deficiência pode favorecer seu desenvolvimento cognitivo, visto que eles vão trocar experiências e assim, nesta diversidade social irão desenvolver suas potencialidades.

À vista disso, Garcia (1998, p. 2-3), expõe que:

*[...] é a partir das interações sociais que nos desenvolvemos, que as mediações com as quais estamos envolvidos, nosso meio social, são desencadeadoras de nosso desenvolvimento individual. Essas mediações podem ser feitas em sentidos diversos promovendo a autonomia ou a dependência dos sujeitos.*

Todas as informações e opiniões obtidas neste estudo nos fazem perceber que, de um modo geral, as professoras investigadas não estão adequadamente preparadas para receber em sala de aula alunos com deficiência, e que a inclusão sendo compreendida como um processo deve ser modificada em todas as instâncias que envolvem o aluno com deficiência, e o professor, sendo um mediador do conhecimento e um agente determinante no processo de inclusão, deve reconhecer a necessidade de intervenção para que o processo de inclusão se concretize.

Visando as considerações tratadas, podemos concluir que conseguimos alcançar os objetivos propostos, uma vez que foi possível analisar a formação de professores de Ciências para receber alunos com deficiência na sala de aula regular em escolas do Município de Aracoiaba-CE.

Nesse sentido esta pesquisa serviu para proporcionar pontos de reflexão e abrir margens para estudos futuros em outras instituições escolares, a fim de obter um processo de ensino e aprendizagem de igualdade para todos.

## 5 CONCLUSÃO

Levando-se em consideração o que foi estudado durante a realização desta pesquisa, podemos perceber que a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular é uma realidade cada vez mais frequente nas escolas atuais. Porém, as instituições de ensino ainda não se encontram capacitadas para receber esse alunado, a exemplo da falta de formação sobre a temática para os professores, a carência de materiais didáticos apropriados e a falta de acessibilidade.

Tais ausências merecem atenção, pois as pessoas com deficiência são sujeitos do processo de inclusão e estão cada vez mais presentes na escola de ensino regular. Sendo assim, é relevante que as instituições e toda a comunidade escolar estejam preparadas para receber esses discentes.

Mesmo a educação inclusiva sendo assegurada por Lei, é fato que ainda existem muitas dificuldades na construção da escola inclusiva, sendo que o maior desafio é envolver as pessoas no processo de mudança de atitudes, visto que a diversidade não pode ser alvo de preconceito e discriminação. No entanto, essas barreiras podem ser vencidas por meio de um trabalho de sensibilização e conscientização no âmbito educacional, político e pedagógico.

O ponto de partida para essa mudança é a coletividade, com a participação de todos: professores, funcionários, familiares e a comunidade em geral. Todavia, o agente fundamental para esse processo de inclusão é o professor, mas a maioria deles não se encontram adequadamente preparados para receber esse tipo de aluno em sala de aula, sentindo-se apreensivos diante dos desafios encontrados.

Durante a realização da pesquisa, pode-se perceber que a maior dificuldade encontrada pelo professor de Ciências, assim como para os demais, é a ausência de formação específica para a temática em tela, além da falta de materiais didáticos apropriados e a precariedade na infraestrutura das escolas. Diante desses fatos, é possível observar que as professoras de Ciências investigadas sentem-se inseguras para trabalhar com alunos com deficiência, em virtude da escola não lhes oferecer suporte suficiente para desempenhar seu papel.

Podemos averiguar que ao concluírem suas graduações, os professores de Ciências, não saem suficientemente preparados com conteúdos e conhecimentos acerca da inclusão escolar. Dessa forma, alguns professores recorrem à formação continuada para suprir essa falta de conhecimento. Em contrapartida existem professores que não mostram interesse em trabalhar com a inclusão desses alunos.

No momento em que os professores, seja de qual área for, se qualificam para receber esses alunos em sala de aula, os mesmos estão construindo o alicerce fundamental para que a educação inclusiva realmente aconteça.

Sabe-se que algumas escolas não apresentam recursos pedagógicos e didáticos para trabalhar com esses discentes. Por essa ausência e também pelo despreparo de utilizar esses recursos, os professores de Ciências se privam de acolher e até mesmo de lecionar para esses alunos, de forma satisfatória os conteúdos ministrados.

Desse modo, podemos concluir com base nesse trabalho, que os desafios encontrados pelo professor de Ciências diante da inclusão de alunos com deficiência na classe comum do ensino regular são considerados uma barreira, mas estas podem ser ultrapassadas. Compreendemos que a formação é um passo inicial para que os docentes encontrem novas possibilidades e estratégias metodológicas para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial.



## REFERÊNCIAS

ALVES Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva:: a escola**. V. 3. Brasília : Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. . Brasília, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). . Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, regulamenta os arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 08 fev. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010. Claudia Pereira Dutra, Martinha Clarete Dutra dos Santos, Martha Tombesi Guedes. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria, 1994. 66 f. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº. 4, de 13 de Julho de 2010**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 07. jan. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 07. jan. 2020.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Adaptações Curriculares: Uma Necessidade**. In: EDUCAÇÃO, Ministério da; A DISTÂNCIA, Secretaria de Educação. Educação especial: tendências atuais. Brasília: Estação das Mídias, 1999. p. 52. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CORREIA, Clacy Somenzi. **O Desafio da Inclusão no Ambiente Escolar: um estudo no município de Nova Londrina, PR**. 2014. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4287/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_18.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4287/1/MD_EDUMTE_2014_2_18.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2020.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. **Reflexões sobre a Inclusão Linguística no Contexto Escolar**. In: DÍAZ, Félix et al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - Edufba, 2009. p. 47. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especial: aspectos legais**. In: \_\_\_\_\_. Atendimento Educacional Especializado. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 20, n. 43, p.305-318, maio 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar** – o minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GABELONI, Camila Correia. **Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais: Uma Reflexão de Processos para a Formação Continuada de Professores**. 2009. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1950/Gabeloni\\_Camila\\_Correia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1950/Gabeloni_Camila_Correia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, set.1998, v.19, n.46, p. 81-92.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; CAMARGO, Eder Pires de. **Análise da formação inicial de professor de Ciências e Biologia frente ao desafio da inclusão escolar: uma questão curricular**. Bauru: Unesp, 2009. v.1. p.1 – 12

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É?: Integração ou inclusão?**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 1, p. 15. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; COSTA, Marly de Abreu. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade: as metáforas representativas do professor de educação especial. In: MARQUEZINE, Maria C. (Org.). **Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

OMOTE, Sadão. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 3, p.251-272, jul./dez. 2006. Trimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589/10117>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PEREIRA, Silvana Mara. **As Concepções das Professoras de Ensino Regular Frente ao Processo de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação - Ppge,

Univrsidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, 2006. Disponível em:  
<[https://bu.furb.br/docs/TE/2006/308788\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/TE/2006/308788_1_1.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PIANA, Maria Cristina. **A Pesquisa de Campo: Processo de Coleta de Dados**. In: PIANA, Maria Cristina. *A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editoria, 2006. Cap. 12, p. 299.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira. **Perspectiva da Inclusão Escolar e sua efetivação**. In: FACION, José Raimundo. *Inclusão Escolar e suas Implicações*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. Cap. 6, p. 203.

SILVEIRA, Denise Tolfo de et al. **Métodos de Pesquisa**. 2009. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.

SOUZA, Dalva Inês de et al. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. 2013. Disponível em:  
<[http://www.liberato.com.br/sites/default/files/manual\\_de\\_orientacoes\\_para\\_projetos\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/manual_de_orientacoes_para_projetos_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais**: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavaro. A Educação Inclusiva na Percepção dos Professores de Química. **Ciência & Educação**, Goiânia, v. 16, n. 3, p.585-594, out. 2010.

VINHOLI Júnior, Airton José; RAMIRES, Vanessa Ramos. Abordagens do Ensino e Aprendizagem de Biologia no Contexto da Educação Inclusiva. **Itinerarius Reflectionis**, Mato Grosso do Sul, v. 10, n. 1, p.01-14, 22 abr. 2014. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rir.v1i16.29257>. Disponível em:  
<<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29257>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ZERAIK, Flavia Geni. **A avaliação nas Práticas Pedagógicas Inclusivas:: Visão de Professores**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em:  
<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16268/1/PED%20-%20Flavia%20G%20Zeraik%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

**APÊNDICE****ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR**

Nome: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Turma que Leciona: \_\_\_\_\_

1. O que você entende por Escola Inclusiva?
2. Quais as dificuldades encontradas no dia a dia escolar diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
3. Você tem conhecimento para trabalhar com esse alunado? Sente-se capacitado(a)?
4. Em sua formação inicial, você recebeu orientações sobre a inclusão de alunos com deficiência? Já fez ou tem interesse em fazer cursos voltados a essa temática?
5. Diante da convivência entre os alunos, você acha que a relação entre os alunos com deficiência e os outros alunos, atrapalha ou favorece o desenvolvimento cognitivo de ambos os alunos?