



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ - BREVES
FACULDADE DE CIÊNCIAS NATURAIS

MAYARA RODRIGUES FARIAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: o caso do
município de Breves, Marajó**

BREVES – PA
2019

MAYARA RODRIGUES FARIAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: o caso do
município de Breves, Marajó**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Naturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nívia Magalhães da Silva Freitas.

BREVES-PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F224e Farias, Mayara Rodrigues
Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências: o caso do
município de Breves, Marajó / Mayara Rodrigues Farias. — 2019.
39 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Nívia Magalhães da Silva Freitas
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de
Ciências Naturais, Campus Universitário de Breves, Universidade
Federal do Pará, Breves, 2019.

1. Alunos com Deficiência; Professores de Ciências.. I.
Título.


CDD 371.952

MAYARA RODRIGUES FARIAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: o caso do
município de Breves, Marajó**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Ciências Naturais da Universidade
Federal do Pará, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Ciências
Naturais, aprovado com o conceito Excelente

Comissão Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Nívia Magalhães da Silva Freitas (Orientadora)
Professora Colaboradora, UFPA



Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Macedo (Titular)
FACIN – CUMB, UFPA

Breves (PA), 05 de dezembro de 2019.

*Dedico este trabalho À minha mãe Rosália
Farias*

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, por ser tão generoso comigo e me conduzir pelos melhores e sempre mais felizes caminhos.

Aos meus pais Manoel e Rosália pelo apoio, amor incondicional e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus irmãos por apoio e compreensão, em especial agradeço minha irmã Marielly Farias.

À minha orientadora, professora Dr.^a Nívia Freitas pela confiança, atenção, paciência, credibilidade e conhecimentos dispensados à minha pessoa, que me enriqueceram pelas orientações e sugestões em relação ao assunto. O meu sincero agradecimento.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente com o desenvolvimento deste trabalho.

*“Ensinar exige compreender que a educação é
uma forma de intervenção no mundo”.*

Paulo Freire

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência embora, disposta como direito legal que prevê o acesso, a permanência e o sucesso no processo de escolarização na classe comum da escola regular, ainda é um desafio para muitos professores, considerando que a maioria encontra dificuldades para efetivar tal processo. Em vista disso, o presente trabalho teve como objetivo principal assimilar a situação do ensino inclusivo, notadamente quanto aos seus limites e desafios, no âmbito do ensino de Ciências. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e para atingir os objetivos, adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. Foram entrevistados seis professores de Ciências de quatro escolas básicas do município de Breves. Após a análise dos dados, observamos que a maioria dos docentes que ensinam Ciências não se sente seguros para trabalhar com esses alunos, em virtude de não serem formados na perspectiva de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. Além disso, a falta de suporte escolar necessário para desenvolver as habilidades dos alunos foi uma reclamação constante dos professores para desenvolverem uma prática pedagógica de qualidade. A minoria desses professores tenta suprir a falta de conhecimento na área recorrendo a cursos de formação continuada. Apesar da garantia de oferta de ensino inclusivo estar regido por legislação nacional, evidenciamos que nem todas as escolas e docentes encontram-se preparados para garantir esse preceito legislativo. Isso nos leva a considerar que será necessário rever os currículos de formação inicial de professores para prepará-los adequadamente para trabalhar com este público e em paralelo o poder público precisa oferecer suporte adequado aos professores quando estes chegarem as salas de aula.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Inclusão escolar; Professores de ciências.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities although organized of as legal right that predicts access, permanence and success in the schooling process in the regular school common class, is still a challenge for many teachers, considering that most find difficulties to effectivar such a process. In view of this, the main objective of this work was to apprehend the situation of inclusive education, notably regarding its limits and challenges, in the context of sciences teaching. This is a qualitative research approach, and in order to achieve its objectives, we adopted a semi-structured questionnaire as a data collection instrument. Six Science teachers from four basic schools in the municipality of Breves were interviewed. After analyzing the data, we observed that the majority of professors who teach sciences do not feel security to work with these students, because they are not trained in the perspective of working with the inclusion of students with disabilities. In addition, the lack of school support needed to develop students skills was a constant complaint from professors to develop a quality pedagogical practice. The minority of these teachers try to supply the lack of knowledge in the area, using continuing training courses. Although the provision of inclusive education is guaranteed to be governed by national legislation, it is evident that not all schools and faculty are prepared to guarantee this legislative precept. This leads us to consider that it will be necessary to review the initial teacher training curricula to adequately prepare them to work with this audience and in parallel the public power needs to provide adequate support to teachers when these The classrooms arrive.

Keywords: Students with disabilities; School inclusion; Science teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos professores entrevistados.....	20
Tabela 2 - As escolas pesquisadas, o tipo de deficiência e a quantidade.....	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	12
1.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	14
2	OBJETIVOS	17
2.1	OBJETIVO GERAL.....	17
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
3	METODOLOGIA	18
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	19
4.1	PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	20
4.2	TIPOS DE DEFICIÊNCIAS EVIDENCIADAS.....	21
4.3	RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	23
4.4	PROFISSIONAIS DE APOIO.....	24
4.5	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFISSIONAIS DE APOIO....	26
4.6	PREPARAÇÃO DOS DOCENTES PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	26
5	CONCLUSÃO	30
	REFERÊNCIAS	31
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	36
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	38

1 INTRODUÇÃO

A educação é o melhor caminho na busca da realização de qualquer cidadão, para a sua independência, participação no contexto em que vive desenvolvendo seu potencial e na interação com a família e sociedade. Como uma das etapas para a verdadeira implantação de uma escola para todos, proporcionando um ambiente múltiplo, porém harmonioso, surgiu a educação inclusiva (MACHADO, 2011).

A educação inclusiva é amparada por vários documentos, dentre os quais pode se citar um muito importante, a Declaração de Salamanca, ela profere que toda criança tem seu direito fundamental à educação, e deve ser dada para ela a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem (UNESCO, 1994).

A principal função de uma educação voltada a atender estudantes com deficiência é o de reduzir obstáculos que possam impedir estes estudantes de ter participação na sociedade, permitindo então o pleno exercício da cidadania. Com isso, a educação inclusiva é uma etapa importante no sentido de fomentar uma ampla inclusão do portador de deficiência, buscando o desenvolvimento de suas potencialidades (Bassalobre, 2006). Sabemos que ainda há muita confusão em relação aos termos inclusão e integração. Nos termos de Bassalobre (2006, p. 1):

[...] a integração, que apenas insere o sujeito na escola, esperando que se adapte a um ambiente escolar já estruturado; a verdadeira inclusão presume o redimensionamento de vários aspectos, tais como estruturas físicas da escola, adaptações curriculares e mudanças de atitude dos educadores.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular requer que a escola se adapte aos alunos e não que os alunos tenham que se adaptar à escola. Assim, quando um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem por qualquer motivo, o docente deve aprofundar-se com relação às características desse aluno, para que possa diagnosticar problemas e ajustar suas práticas de ensino (BRAZ; DUARTE, 2012). E o professor de ciências também é sujeito desse processo de inclusão. De acordo com Camargo, *et al.* (2015), o papel do docente, vai além de organizar o processo pelo qual os indivíduos geram significações sobre o mundo natural, ele deve ser o mediador entre o conhecimento científico e o educando, ajudando-o a conferir sentido pessoal à maneira como as afirmações do conhecimento são geradas e consolidadas.

Para se discutir essa problemática, é necessário ressaltar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, já que, a educação inclusiva defende essa ideia. E nesta

perspectiva, é importante ponderar sobre essa inclusão, especialmente das crianças, no sentido de combater atitudes discriminatórias, como também proporcionar uma educação adequada e eficiente.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pessoas com deficiência no decorrer da história foram vítimas de um processo de exclusão total, onde os mesmos eram considerados indignos da educação escolar. Enquanto que na Antiguidade as pessoas que tinham deficiência não eram nem sequer consideradas um ser humano, no período Medieval, a deficiência passou a ser percebida como algo sobrenatural, ficando restrita às sociedades na qual está inserida (Silva, 2013).

Na Idade Média, pessoas que tinham deficiências eram abandonadas, eliminadas, sem direito ao convívio social. Também eram marginalizadas, isso tudo por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas e perseguidas e mortas. Para evitar tanto sofrimento, algumas vezes as famílias, optavam por escondê-las, evitando assim o inevitável.

A primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência surgiu no séc. XVI com Paracelso e Cardano, médicos alquimistas que defendiam a possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência. Mas a consolidação da concepção científica sobre a deficiência só aconteceu no séc. XIX com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl, entre outros, que passaram a descrever, cientificamente, a etiologia de cada deficiência, numa perspectiva clínica. Cabe ressaltar que, apesar dessas contribuições científicas, a primeira metade do século XX ainda ficou marcada pela atuação do nazismo, no sentido de ter provocado a eliminação bárbara de pessoas com deficiência (SILVA, 2006, p. 5).

No século XVI, ocorreram várias mudanças, tanto em termos de estrutura social e econômica, como também na leitura e análise sobre a realidade. Além disso, também começou a mudar a concepção de deficiência. Segundo Machado (2005):

A ideia de que a deficiência era um processo natural expandiu-se no século XVII, com o desenvolvimento da Medicina e, trazendo como consequência o avanço da tese da organicidade. Esta entendia que a deficiência era causada por fatores naturais e não espirituais ou transcendentais, e, portanto, a única forma de atendimento ao portador de deficiência era através da ação do médico. [...] e mais fortemente no século XVIII, surgiu uma nova concepção de atendimento ao deficiente: o paradigma da institucionalização. Nesse caso, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados passaram a servir de abrigo para os deficientes. (MACHADO, 2005, p.18).

No século XVIII, já existia no Brasil atendimento aos deficientes, apesar de restrito, pois era direcionado aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos nas Santas Casas. Nesse mesmo período, os deficientes eram isolados em hospitais, abrigos e instituições sob o pretexto de que nesses ambientes eles iriam ganhar o atendimento que careciam (SILVA, 2013).

De acordo com Machado (2005):

Em nosso país, os primeiros registros de atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais datam de 1854, quando foi fundado por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant (IBC). (MACHADO, 2005, p. 20).

Com isso, Machado nos apresenta que apesar de nos dias de hoje a inclusão ser um assunto em foco, ele já está há bastante tempo no nosso meio.

As primeiras escolas especializadas e com classes especiais, surgiram a partir da década de 1950, quando a Educação Especial se firmava nas escolas, e eram tratadas como subordinadas à Educação Comum. Nesse momento começou a predominar o conhecimento científico da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com deficiências (SILVA, 2006).

Os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes comuns na década de 1970, onde começou a surgir essa integração. Os estudos começaram a ter avanços, especialmente nas áreas de Psicologia e Pedagogia, que reconheceram as probabilidades educacionais desses alunos com os demais alunos do ensino regular, incentivando a inclusão das pessoas com deficiência em quaisquer que sejam as esferas sociais (LOVATTO, 2006).

No Brasil, a partir do século XX, a questão educacional começou a se configurar, mas era voltada para a concepção médica-pedagógica, pois acreditavam que a deficiência era uma causa biológica. Segundo Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e modificações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial. Surgem, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”.

No início do século XXI, por volta de 1990, começaram a avançar os estudos em Educação Especial no Brasil. Um marco determinante para a Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Reafirmando em nível internacional o compromisso de educação para todos. O acréscimo de Instituições para o deficiente em todo mundo, conduz o desenvolvimento da Educação Especial como campo específico de atuação,

e responsável pelo atendimento de pessoas com deficiência (MACHADO, 2005).

E com a nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se uma alteração significativa na legislação brasileira no sentido de tornarem-se concretas mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva. Pela primeira vez foi redigido um capítulo para tratar da educação inclusiva, com um olhar mais aprofundado sobre a educação especial, que é um ramo dentro da educação inclusiva que trata em especial das deficiências em geral (BRASIL, 1994).

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Inclusão é uma palavra que está atualmente em foco, com isso, devemos saber como essas pessoas com deficiência devem ser chamadas de acordo com as suas necessidades, para que não venhamos a ser mal interpretados quando nos direcionarmos a elas (SILVA, 2013).

Sassaki (2009) elucida que:

Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06 e a ser ratificado posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros. No Brasil, este tratado foi ratificado, com equivalência de emenda constitucional, através do Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, do Congresso Nacional. (SASSAKI, 2009, p. 8).

Assim, Sassaki nos diz que já temos um termo adequado para nos referirmos a essas pessoas, que são **pessoas com deficiência**, ao invés de portadoras de necessidades especiais, como estamos habituados a falar.

A Educação Inclusiva trabalha com a diversidade evidenciando as potencialidades e as dificuldades, pois cada aluno é único, e sabe-se que os direitos das pessoas com deficiência são os mesmos que de qualquer outra pessoa, é preciso saber como incluir esse discente no ensino regular de modo eficaz (MACHADO, 2011).

São muitos os tipos de deficiências, dificultando o trabalho de todos os envolvidos neste processo. Mais um ponto para que seja dada a devida atenção ao tema. A questão fundamental é: como garantir que este aluno tenha um ensino de qualidade, como os professores, escolas, família, enfim, tudo que diz respeito à educação, se mobilizarão para que isto ocorra naturalmente e que os resultados sejam os melhores possíveis a cada dia (MRECH, 2001).

Granemann (2005) afirma que a proposta inclusiva veio para consolidar uma etapa importante na educação mundial, que é justamente a educação para todos. Tal proposição só será possível com metodologias de ensino diferenciadas e que atendam os alunos com deficiência, professores com atitudes e posturas adequadas para lidar com este público, integração social, enfim, tudo que possa proporcionar aos alunos um ensino regular digno.

Vlado (2015) refere que uma das grandes dificuldades para os docentes é oferecer sugestões de um ensino verdadeiramente inclusivo, como espaço acessível, onde a diversidade seja o reflexo da própria sociedade a partir das diferenças que constroem os cidadãos. Para Santos & Paulino (2008), a inclusão social se preocupa com o todo, e em se tratando de ambiente escolar, tanto os professores quanto a comunidade escolar devem prover às necessidades de cada aluno que se apresente para matrícula.

A educação de alunos com deficiência deve ser entendida como processo que visa ao desenvolvimento do educando, e se torna imprescindível a colaboração entre família, escola e comunidade. Mazzilo (2008) comentou que uma conversa correta entre todos que fazem parte do cotidiano do aluno incluído, em uma troca de informações, tanto fora como dentro do âmbito escolar faz-se necessário para a constituição de uma escola inclusiva e democrática. E o ensino de ciências como parte integrante desse processo de inclusão, deve concretizar-se de tal forma na vida de todos os estudantes, sem distinção, apenas deverá ser levado em conta a metodologia adequada a ser adotada pelo professor para que seja de fato eficaz a aprendizagem do aluno com deficiência.

Além disso, deve desenvolver peculiaridades ao ser ministrado para crianças com deficiência. Os conteúdos de Ciências muitas vezes, apresentam temas de difícil compreensão e isso pode ser um desafio para professores e alunos. As aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, por exemplo, olhar um material no microscópio. Este e outros pontos devem ser analisados minuciosamente pelo professor para que nenhum aluno seja 'excluído' do aprendizado (CAMARGO; VIVEIROS, 2006).

Contudo, o professor tem um papel de suma importância na inclusão de alunos, sabe-se que ser professor é ser mediador, é fazer com que o aluno entre em contato com o conhecimento científico. Desta forma, acredita-se ser de fundamental importância sua formação frente à política da inclusão, na busca por uma prática pedagógica que respeite as diferenças presentes na sala de aula (SILVA, 2013).

As dificuldades que os professores de Ciências, vem enfrentando nas suas aulas, inclusive quando se trata de lecionar para alunos com deficiência, é o despreparo em relação a sua formação profissional. A formação dos professores de Ciências (e das demais áreas) deve ser completa e o ensino no âmbito da inclusão deve ser vivenciado na prática, para que tudo que diz respeito às novas metodologias de ensino possam ser aplicadas e aproveitadas em benefício dos alunos, e além disso, esses profissionais sentem a carência de materiais didáticos e uma forma de avaliação que seja apta para as condições desses alunos (SILVA, 2013).

Segundo Camargo; Viveiros (2006) o professor deve assumir uma postura de responsabilidade buscando todos os mecanismos, estratégias e condições, visando um ensino de qualidade para todos. E se tratando da relação entre ensino de ciências e a diversidade, deve se pensar em um ensino que seja flexível e que sempre se adapte às necessidades dos alunos (MACHADO, 2011).

Trabalhar na perspectiva da inclusão requer tanto das escolas quanto dos professores romperem com qualquer forma de exclusão, pois a educação é um direito garantido pela constituição para todo e qualquer ser humano, além disso, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (BRASIL, 1994).

Portanto, o ensino de ciências deve atender as necessidades de todos os indivíduos no sentido de transformá-los em homens e mulheres críticos e participativos, além de proporcionar a construção de um conhecimento científico que possa saber fazer a leitura de mundo (CHASSOT, 2002).

Justifica-se a feitura desta pesquisa pela vivência no Estágio Supervisionado III (também chamado de Estágio de Regência) com alunos com deficiência nas aulas de Ciências. Este episódio despertou interesse por aprofundar o estudo sobre esta temática e investigar se o professor de Ciências se encontra apto para lidar com a diversidade de seus alunos, em particular os alunos com deficiência.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Assimilar a situação do ensino inclusivo, notadamente quanto aos seus limites e desafios, no âmbito do ensino de Ciências.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o perfil dos professores de Ciências investigados;
- Verificar quais os tipos de deficiências se apresentam nas classes investigadas, nas quais atuam os professores de Ciências;
- Averiguar que metodologias são utilizadas pelos professores para ensinar Ciências aos alunos com deficiência;
- Compreender o que pensam os professores sobre sua formação/ preparação para atender este tipo de público escolar.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho teve como objeto de estudo, os professores de Ciências Naturais diante do processo de inclusão de alunos com deficiência no município de Breves, arquipélago do Marajó.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Silva (2013), a pesquisa qualitativa é um procedimento bastante usado por pesquisadores, que tem por alvo buscar informações do ambiente natural, como fonte direta de dados. Dessa forma o pesquisador tem contato direto e prolongado com o ambiente e com a situação que está sendo averiguada, isso tudo por meio do trabalho de campo.

De acordo com Oliveira (2007):

[...] a pesquisa qualitativa é considerada subjetiva e não científica, uma vez que não opera com dados matemáticos que permitem descobrir relações de causa e efeito no tratamento estatístico. [...] para os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Os que defendem essa postura criticam o posicionamento positivista, já que para eles até que ponto uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto pode ser encarada como sendo científica. (OLIVEIRA, 2007, p.3).

A abordagem qualitativa consegue uma justaposição capital e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza. Sendo frequente que o observador procure entender os acontecimentos segundo a perspectiva dos participantes da situação avaliada e a partir daí, situe sua interpretação em relação aos fenômenos analisados (SILVA, 2013).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, adotamos como instrumento de coleta de dados o questionário semi-estruturado (APÊNDICE A), contendo 11 perguntas abertas, com o intuito de entender a situação do ensino inclusivo, especialmente quanto aos seus limites e desafios, no âmbito do ensino de Ciências. Sabemos que o questionário é um material acentuado e uma fonte que colabora para o pesquisador analisar a realidade investigada (GIL, 2010). Por meio dele quem está respondendo às perguntas tem livre arbítrio. Com isso, os participantes não são induzidos a apresentar respostas.

O conteúdo das perguntas versava sobre a formação acadêmica; tempo de serviço; carga horária de trabalho; quantitativo de alunos com deficiência na sala de aula; quais as deficiências apresentadas; se a escola fornece material didático de ciências voltado para essa clientela de alunos; se possui professor especializado para o acompanhamento desses discentes; se os professores estão preparados para atuar em sala de aula com esses alunos e por último se tem

formação na área da educação especial.

A pesquisa contou com a participação de seis professores de Ciências Naturais de quatro escolas do município de Breves que atuavam no ensino fundamental (anos finais) e, que possuíam em sua sala alunos com algum tipo de deficiência. Os docentes receberam esclarecimentos básicos sobre a referida pesquisa, em termos de benefícios e riscos de sua participação e em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

Optamos pela análise interpretativa como metodologia de análise para os depoimentos dos investigados e as categorias de análise foram previamente estabelecidas com base nas perguntas do questionário. A análise interpretativa visa à interpretação, em sentido restrito é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a dialogar, é explorar toda fecundidade das ideias expostas. Além de formular um juízo crítico sobre o raciocínio em questão (LOPES, 2004).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao compreendermos que a Educação Inclusiva exerce papel fundamental na socialização/ educação das pessoas com deficiência, a pesquisa se propôs a analisar a situação do ensino inclusivo no âmbito do Ensino de Ciências. Pensando nisso, buscamos primeiramente conhecer o perfil dos professores pesquisados, assim, no QUADRO 01 são apresentadas algumas informações acerca dos docentes, sujeitos da pesquisa, tendo em vista que é essencial conhecer o perfil dos profissionais que lidam com alunos com deficiência na etapa de escolarização básica.

Para resguardar a identidade dos professores que participaram dessa pesquisa foram utilizadas a inicial **P**, seguida de uma **numeração**, conforme o número de participantes. Então, os sujeitos de pesquisa foram identificados no texto como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Tabela 1 - Perfil dos professores entrevistados

PROFESSORES	SEXO	TEMPO DE SERVIÇO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO NA ÁREA
P1	Masculino	19 anos	40h	Mestrado	Não
P2	Feminino	18 anos	40h	Especialização	Não
P3	Masculino	2 anos	40h	Especialização	Sim
P4	Feminino	13 anos	40h	Especialização	Não
P5	Feminino	12 anos	40h	Especialização	Não
P6	Feminino	20 anos	40h	Especialização	Não

Fonte: Pesquisa de campo.

O perfil dos professores investigados evidenciou que a maioria é do sexo feminino (4) e os demais (2) são do sexo masculino. Se tem observado em muitos espaços de escolarização a forte presença da mulher no magistério, o que pode ser explicado por questões históricas como nos revela Fagundes (2007):

[...] a educação da mulher percorreu um caminho em que certas qualidades como a abnegação, o altruísmo e o espírito de sacrifício traduziram-se na vocação feminina para o magistério, em detrimento do saber. Afinal, a produção de conhecimentos, a acumulação de saberes e o domínio da ciência sempre foram 'lugares' e 'espaços' mais masculinos do que femininos, em toda a história da humanidade. (FAGUNDES, 2007, p. 03).

Também foi possível observar que a maioria possui mais de dez anos de tempo de serviço, totalizando uma média de 14 anos, além disso, 100% desses docentes tem uma carga horária de 40 horas, o que corresponde a 200 horas mensais.

Em relação à formação acadêmica dos docentes pesquisados, 01 possui mestrado e os demais possuem apenas especialização. A formação de professores é pensada em sentido amplo, não se limitando ao tempo e ao espaço das Licenciaturas. O professor que reflete sobre a sua prática, reorientando-a, deve encontrar-se em “estado permanente de formação” (MARTINS, 2005). Para Brasil (2001), a formação continuada é fundamental na formação de professores, sendo entendida como a mobilização de conhecimentos que serão transformados em ação.

Quando nos referimos à formação específica em Educação Inclusiva, foi constatado que apenas um dos seis professores investigados apresenta alguma formação nesta área. Isso comprova que os professores de Ciências mesmo tendo que desenvolver atividades com alunos com deficiência não apresentam formação apropriada para o saber fazer com a diversidade, uma vez que uma formação na área da Educação Inclusiva constitui-se em um dos principais aspectos para o avanço das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

Reis & Silva (2012) investigando as concepções dos professores de Ciências da Natureza quanto à formação em Educação Inclusiva também obteve os mesmos resultados, nos quais os professores entrevistados declararam não apresentar formação de base e nem de cursos de formação continuada, o que representa um grande problema quando se pretende o avanço das escolas inclusivas. Segundo Mantoan (2003), a formação possibilita um norte no caminho a ser percorrido no processo da inclusão, pois o professor é o mediador que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de inclusão do aluno com deficiência na escola regular, é um intermediário do conhecimento que respeita as diferenças, e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras.

4.2 TIPOS DE DEFICIÊNCIAS EVIDENCIADAS

Apresentamos a seguir na Tabela 2, os tipos mais comuns de deficiências apresentadas pelos estudantes no espaço de sala de aula dos professores investigados. Optamos por separar os depoimentos por escolas.

Tabela 2 - As escolas pesquisadas, o tipo de deficiência e a quantidade.

ESCOLA	TIPOS DE DEFICIÊNCIA	NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (22)
ESCOLA 1	Autismo, Dislexia	03
ESCOLA 2	Deficiência intelectual, Autismo, Surdez, Síndrome de Down	08
ESCOLA 3	Deficiência intelectual Dislexia, Síndrome de Down, surdez	08
ESCOLA 4	Deficiência intelectual, Autismo	03

Fonte: Pesquisa de campo.

Analisando os dados por escola pesquisada, evidenciamos que os estudantes apresentam diversos tipos de deficiência, porém as mais frequentes são a deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista (TEA).

Deficiência mental ou deficiência intelectual? Ao surgir a dúvida verificou-se que no decorrer da história ocorreram muitas mudanças a respeito do uso desses conceitos. Existiram muitas propostas, que de acordo com Sassaki (2009), foi chamada no âmbito acadêmico por vocábulos como oligofrênica, besta, criança subnormal, retardada mental, criança com déficit mental e entre outros. Mas, atualmente há uma tendência mundial, seguida também no Brasil, de chamar esses indivíduos de pessoas com deficiência intelectual, o termo intelectual apresenta-se mais adequado por fazer referência específica ao funcionamento do intelecto, excluindo outros aspectos que envolva a mente como um todo.

A deficiência intelectual para a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) é uma condição de redução do funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, ocorrendo juntamente com limitações de dois ou mais aspectos do funcionamento adaptativo atual, como: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. Devendo ter início antes dos dezoito anos de idade (CAVALGANTE, 2007).

E sobre TEA, a partir da década de 80, começa a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento, e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) lançado em 2013, passa a usar a denominação “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), com localização no grupo dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, portanto pode ser usado o termo pessoa com autismo ou transtorno do espectro autista (TEA) (CUNHA, *et al.*, 2015).

Em relação aos alunos com autismo, Aires *et al.* (2014) refere que em geral, eles apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), a inserção de alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. Entretanto, para Carneiro (2013), a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, vai além das afirmações do direito, assegurando que o critério da inclusão, como consagração do princípio da igualdade, pressupõe uma escola comum,

espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser para alguns.

Nestes termos, ressaltamos a nossa preocupação com o processo de incluir estes alunos nas escolas, principalmente as regulares. Compreendemos que é necessário suporte estrutural do espaço escolar e de formação das pessoas que acompanham esses alunos e que não fiquemos apenas na questão “incluir por incluir”.

Ressaltamos ainda, que para ensinar alunos com deficiência intelectual/ autismo faz-se necessário que o professor esteja disposto a agir como educador, devendo compreender e respeitar a singularidade de cada aluno com deficiência intelectual/ autismo na sala de aula. Precisa-se ainda construir um elo na relação entre família, comunidade e equipe multidisciplinar, para que realmente o aluno possa desenvolver habilidades cognitivas, de acordo com suas possibilidades e ritmo (BARROS, *et al.*, 2015). É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam (AIRES, *et al.*, 2014).

É pertinente, portanto, esclarecer que quando se trata o aluno com TEA, os docentes da área da educação sentem dificuldade de ensinar a esse aluno, e procuram por técnicas ou metodologias salvadoras, o que não há (NUNES, 2013).

De acordo com o trabalho feito por Lopes (2018), TEA é uma condição que vem apresentando um aumento significativo no contexto escolar e vem sendo uma das condições mais desafiadoras na escola, segundo os profissionais participantes, no qual, geralmente os alunos apresentavam demanda de apoio no comportamento, comunicação e ensino, o que sugere um repensar no perfil do profissional para essa atuação. Em seguida, vem a Deficiência Intelectual (DI) como a segunda deficiência mais evidenciada. Essas informações estão próximas aos achados desta pesquisa.

Dessa forma, o espaço escolar deve ser organizado, planejado e sistematizado para ofertar condições aos alunos, independentemente de suas peculiaridades e das suas deficiências, promovendo um ensino de qualidade para todos (COSTA, 2017).

4.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS

Com relação aos recursos pedagógicos, apenas uma única escola participante da pesquisa relatou possuir algum tipo de recurso pedagógico específico de Ciências para trabalhar

com alunos com deficiência. Esse resultado chama a atenção e causa certa preocupação por compreendermos que os recursos pedagógicos são essenciais na dinâmica da prática docente, em especial com os estudantes que necessitam de um trabalho diferenciado em virtude de suas necessidades.

Silva (2014) ressalta que para a escola regular atender a diversidade de alunos é necessário dispor de equipamentos e recursos materiais diferenciados, pois são instrumentos fundamentais para que os alunos com deficiências possam encontrar respostas pedagógicas apropriadas e individualizadas, uma vez que práticas pedagógicas bem escolhidas correspondem a uma educação de qualidade e privilegiam a diversidade. Ainda segundo Cerqueira & Ferreira (2000), talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação inclusiva. Por exemplo, a manipulação de diferentes materiais ajuda no desenvolvimento da percepção tátil, promovendo a discriminação de detalhes e proporcionando a movimentação dos dedos.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem é essencial para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos. O professor deve estar bem preparado, com um bom embasamento teórico e ter objetivos claros ao trabalhar utilizando os vários recursos. (SOUZA, 2007).

Cabe ressaltar que os professores não encontram nas escolas na maioria das vezes, materiais disponíveis para a realização de atividades diferenciadas, cabendo aos docentes construir recursos se quiserem realizá-las. Assim, os professores tentam diversificar o seu trabalho docente para atender à diversidade, propondo aulas expositivas, uso de práticas experimentais, uso de recursos audiovisuais e também por meio de recursos alternativos. Entretanto, tem-se a necessidade de outros materiais que estejam disponíveis na escola, para que de fato a inclusão seja trabalhada (MARQUES; EVENE, 2016).

4.4 PROFESSORIS DE APOIO

Em todas as escolas pesquisadas, de acordo com os professores regentes de Ciências, existe cerca de 1 (um) profissional de apoio para cada aluno com deficiência, que referem serem especialistas em educação inclusiva e que acompanham os mesmos nas salas de aulas regulares. Segundo Martins (2011), trata-se de um profissional que, de acordo com a análise dos

documentos oficiais, passou por modificações de perfil e função ao longo dos anos. Em cada cidade e cada região é atribuído um nome para esse profissional, como Profissional de Apoio, Agente de Inclusão e outros. Na legislação brasileira, a denominação desses profissionais também é apresentada de diversas formas, como se pode observar na Resolução 02/2001 que, apesar de não ser o Profissional de Apoio, propriamente dito, pode-se considerar um profissional de suporte ao professor do ensino comum, apresentado nesse documento como professores especializados (BRASIL, 2001). E na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, utiliza-se o termo Profissional de Apoio. O qual foi adotado no presente trabalho.

Lopes (2018) refere que esses profissionais atuam em escolas comuns e dão suporte aos alunos com deficiência, ajudando nas atividades de cuidados pessoais básicos no âmbito escolar, dando apoio também nas atividades em sala de aula, nas quais os alunos possuem dependência para realizá-las ou necessitem de ajuda para participar efetivamente de uma delas. Com isso, dá suporte ao professor em situações que não seja de responsabilidade de planejamento e ensino, mas fica disponível para qualquer auxílio em sala de aula.

Segundo Zerbato (2014), considera que não é papel do profissional de apoio, a total responsabilidade pela aprendizagem dos alunos atendidos, sendo a função deles o auxílio das atividades, e acrescenta que é de fundamental importância a parceria entre o professor do ensino comum e profissionais da educação inclusiva ou especializados (psicólogos escolares, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais entre outros) no ambiente escolar. Prado (2016) complementa que esse profissional é alguém que acompanha o aluno todos os dias, ajuda na compreensão das suas características e elimina barreiras que atrapalham a vida escolar. Assim, a presença desses acompanhantes não poderia, de maneira nenhuma, exonerar o professor da sua responsabilidade para com os alunos, mas sim agindo de forma articulada com os professores do aluno, da sala de aula comum.

É importante registrar que a disponibilização desses profissionais de apoio no âmbito escolar, pelos órgãos públicos, nos âmbitos municipais, é medida imprescindível, para viabilizar o atendimento às necessidades de cuidados e apoio às atividades de vida diária e vida prática dos alunos com limitações funcionais ou com deficiências específicas, favorecendo, assim, seu ingresso, permanência, aprendizagem e progressão no contexto escolar, direito básico à educação garantido constitucionalmente (BARBOSA, 2018).

4.5 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFISSIONAIS DE APOIO

De acordo com a presente pesquisa, as atividades desenvolvidas por esses profissionais, são apenas as adaptações das atividades realizadas em sala de aula, conforme a especificidade do discente, como pode ser constatado nas palavras dos professores regentes de Ciências (P4), (P5) e (P6) ao descreverem as atividades desenvolvidas por esses profissionais de apoio:

[...] contribuí com os demais professores durante o momento da aula. Realiza adaptações de atividades escolares de acordo com a deficiência do aluno. (P4)

Faz o resumo dos textos e atividades, para a explicação de alguns conteúdos mostra figuras e vídeos, com isso adaptando as atividades para aquele aluno. (P5)

[...] as adaptações das aulas por disciplinas, acompanhamento das atividades. (P6)

Sabe-se que as adaptações são de grande importância para o caminho da inclusão, contudo seria de grande relevância materiais didáticos, mas nota-se a ausência dos mesmos nas escolas. Segundo Lopes (2018), os materiais didáticos servem para melhor assimilação dos conteúdos, o que impulsiona o processo de inclusão escolar. Contribuindo juntamente com o professor regente para tornar a sala de aula mais homogênea, mesmo com todas as especificidades existentes.

O que se torna hoje em dia um grande desafio, pois para se proporcionar o acesso e a permanência efetiva dessas pessoas com deficiência no âmbito escola, é de suma importância materiais didáticos eficientes, para assim colaborar e proporcionar uma educação de qualidade e eficaz (MONTEIRO, 2015).

E apesar de sabermos a importância da efetivação da lei, muitas escolas sofrem com a falta de recursos, tanto pessoal quanto estrutural. A maioria das escolas não possuem espaços adequados, salas multifuncionais, materiais apropriados, professores capacitados para lidar com as especificidades de cada aluno (SANTOS; DUARTE, 2017).

4.6 PREPARAÇÃO DOS DOCENTES PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Sabe-se que ensinar é uma tarefa que envolve principalmente: domínio de conteúdo, didáticas diferenciadas, planejamento e capacidade para perceber e entender as dificuldades

educacionais. E o professor tem papel fundamental na construção de conhecimentos, com o uso de recursos específicos e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos, para que todos possam obter sucesso escolar. Esse é o grande desafio da Educação e, especialmente da Educação Inclusiva (OLIVEIRA, 2018).

Quando envolve inclusão, sabemos que o desafio colocado aos docentes é grande, pois ele deve ver esse aluno não apenas como um ser com deficiência, mais sim como alguém que tem direito de frequentar a escola, mas sabe-se que parte desses profissionais continuam despreparados para desenvolver estratégias de ensino diversificadas (MACHADO, 2011).

Compreende-se que o professor é um dos maiores responsáveis por fazer o aluno ter contato com o conhecimento, desta forma é imprescindível a importância de seu desenvolvimento frente à inclusão, no caminho por um aprendizado pedagógico que respeite as diferenças existentes na sala de aula (SILVA, 2013).

Entretanto, quando esses alunos com deficiência se encontram na escola, cabe a cada um encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar ocorram melhorias significativas para esses discentes, nem que sejam pequenas, mas que possam proporcionar um começo de uma inclusão escolar possível (ALMEIDA, 2013).

Segundo Silva (2013), o despreparo do professor é um dos empecilhos mais citados para a consolidação da educação inclusiva. Para fazer com que a inclusão ocorra de modo satisfatório é um grande desafio, pois não se pode perder de vista as oportunidades, e através delas garantir o avanço na aprendizagem, bem como no desenvolvimento total do aluno com deficiência.

Estas questões, apesar de já estar há alguns anos sendo discutidas, ainda hoje, podem ser percebidas grandes lacunas, como pode ser constatado nas respostas dos professores, quando foram questionados se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência. A maioria respondeu que não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

De acordo com Konkel *et al.* (2015), as lacunas da formação apresentam-se com grandes falhas quando os professores apontam que não se sentem preparados, pois admitem muitas dificuldades na sala de aula em relação aos alunos com deficiência. Como pode ser constatado na resposta do professor (P5):

Não, primeiro que atendemos as várias especialidades, e em minha graduação não tivemos nenhum contato com disciplinas que pudessem nos dar algum suporte. O município também não promove algo que possa contribuir para tal preparo. (P5)

O professor (P5) na sua afirmação culpabiliza principalmente os cursos de licenciatura, que não preparam o professor para atuar com esses alunos. O que denota uma despreocupação com um ensino que envolva todos os estudantes. A despeito dessa discussão, Pereira (2006) refere que:

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. (PEREIRA, 2006, p, 34).

Observamos que a fala de Pereira (2006) vai ao encontro do registro professor (P5) quando se refere a sua preparação na sua formação inicial. Compreendemos que a falta de apoio da escola e também dos governos, faz com que o docente se sinta desmotivado ou até mesmo não tenha nenhum interesse em investir em formação continuada voltada para área de inclusão.

A formação inicial defasada e a falta de formação continuada constitui então um obstáculo para os docentes quando o assunto é a efetivação da inclusão no âmbito escolar. Observamos isso nos depoimentos dos professores (P2, P3, P5), os quais expressam que a falta de uma formação para trabalhar com esses alunos, faz com que os mesmos se sintam despreparados:

Ainda não estou preparada para trabalhar com alunos com deficiência. Para fazer isso precisamos de cursos preparatórios para nos sentirmos seguros. (P2)

Porque como eu não tenho nenhuma formação para trabalhar com alunos com deficiência, sinto muita dificuldade para trabalhar com os referidos alunos. Eu não estou preparada para trabalhar, não sei como trabalhar, com esses alunos. (P4)

Não tenho nenhuma formação na área fico sem saber como trabalhar certos temas mesmo procurando a ajuda muitas vezes não consigo atingir o objetivo da aula. (P5)

Para Briant & Oliver (2012), diversos estudiosos da área já fomentaram a necessidade de formação específica na área da educação inclusiva, em virtude da constatação das dificuldades e falta de preparo dos professores para atender essa clientela. E que a formação continuada é o ponto forte para amenizar essa realidade e permitir ao docente que desenvolva um trabalho de qualidade em sala de aula.

Concordamos com Prieto (2006) quando refere que a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade, assegurando que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com deficiência.

O docente também não tem que ficar inerte diante do quadro tão precário do poder público em proporcionar uma formação continuada, seria de grande desenvolvimento para a efetivação da inclusão, a iniciativa do professor em buscar uma capacitação para se sentir mais seguro e com isso buscar modos de incluir esse alunado na sala de aula de forma efetiva, que possa desenvolver o aprofundamento de imediato na questão teórico-metodológico, que venha lhe permitir que ele seja um professor que possa refletir sobre o significado de suas práticas pedagógicas para atender à diversidade dos seus alunos (SILVA, 2013).

Evidenciamos que o professor (P3) busca por conta própria essa formação, determinado na sua resposta, disse que tem interesse em trabalhar com esses alunos e ao ser questionado sobre sua preparação, afirmou que é preparado e busca fazer cursos especializados na área de educação inclusiva, para entender e melhorar o convívio com esses alunos. Como pode ser observado em seu depoimento abaixo.

[...] me sinto na obrigação, como professor da classe regular, de estar sempre pesquisando, participando de formações para contribuir ao máximo no processo de inclusão que a escola oferece para alunos com deficiência. (P3)

Para Bueno (2001), os professores se deparam com muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça de fato e de direito principalmente no âmbito educacional. E um dos principais desafios enfrentados é o despreparo dos professores do ensino regular para proporcionar que inclusão aconteça em suas salas de aulas com efetiva aprendizagem de todos os alunos, por isso que é de grande importância que o professor busque uma formação na área da inclusão, mesmo que isso parta do próprio docente.

O professor de Ciências, assim como os demais professores, vem encarando dificuldades em suas aulas. Especialmente quando se trata de mediar os conhecimentos para os discentes com deficiência. É possível inferir que o despreparo na formação inicial desses professores, como também a carência de materiais didáticos, salas adaptadas para o ensino de Ciências, e a falta de apoio do poder público em proporcionar melhorias para a inclusão escolar contribuem para o insucesso da inclusão.

Mendes (2010) corrobora dizendo que, considera como problemas persistentes a escassez de oferta de serviços de apoio, o baixo investimento em contratação, formação de profissionais especializados em contratação de professor de Educação Especial e/ou equipe multidisciplinar, ausência de recursos materiais e omissão do papel do poder público em todas suas esferas.

5 CONCLUSÃO

Podemos notar que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é uma prática frequente nas escolas do município de Breves, apesar das instituições de ensino ainda não se encontrarem capacitadas para receber esses alunos, incluindo a preparação dos professores e a ausência dos materiais didáticos. Não podemos simplesmente ver a inclusão como algo pontual, mas sim como um processo, que necessita ser sempre analisado e avaliado durante o seu desenvolvimento, isso tudo com bastante responsabilidade e compromisso, e é necessária a união da família, âmbito escolar e governamental.

Segundo os dados obtidos em nossa pesquisa, percebemos que os docentes de Ciências não se sentem seguros para trabalhar com os alunos com deficiência, pois além do poder público não dá o suporte necessário, eles não são formados na perspectiva de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência. Com isso, a minoria desses professores tenta suprir essa falta de conhecimento na área, recorrendo a cursos voltados para formação continuada na tentativa de suprir as lacunas que se apresentam em sala de aula.

Na ocasião em que os docentes de Ciências se capacitam para trabalhar com esses alunos, eles vão construindo o embasamento fundamental para que a educação inclusiva chegue ao seu máximo, fazendo com que os alunos com deficiências venham desenvolver o seu potencial e superar os seus desafios.

Percebemos que a maioria das escolas não possuem recursos didáticos para trabalhar com esses discentes. Então seria de grande valor que houvesse a presença desses recursos no âmbito escolar, promovendo assim um melhor desenvolvimento do ensino inclusivo para os alunos com deficiência. Pela ausência na maioria das vezes desses materiais didáticos nas escolas, juntamente com o despreparo de utilizá-los, que os professores de Ciências não conseguem lecionar de forma efetiva para esses alunos, com isso o conhecimento não é conduzido de forma satisfatória.

Completamos que os desafios da inclusão no âmbito do ensino de Ciências no ensino regular é algo complexo, porém não é impossível. No momento em que ocorrer de fato avanços para a efetivação da inclusão no sistema educacional e os professores estiverem capacitados para atuar, os limites e obstáculos serão vencidos. Novas possibilidades didáticas poderão ser instituídas para que o desempenho desses alunos na disciplina de Ciências venha a ser satisfatório, fazendo com que as suas dificuldades de entendimento do conteúdo, venham ser superadas com a utilização de novos e diferentes recursos didáticos e metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

AIRES, A.C.S; ARAÚJO, M.V.S; NASCIMENTO, G.A. **Autismo: convívio escolar, um desafio para a educação.** Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/6283/>>. Acesso em: 26 maio. 2019.

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia.** 231 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

BARBOSA, Verônica Marques da Silva. **O cuidador (a) e suas atribuições no contexto da escola inclusiva: experiência no sistema municipal de ensino de campina grande (PB).** 2018, Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID1611_02082018181038.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BASSALOBRE, J. N. As três dimensões da inclusão. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (ORGS.). **Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2006. 168p.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**, v. 3, n. 5, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior.** Brasília, DF: MEC. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRAZ, A; DUARTE, M; CIA, F. **Na escola: Adaptação do conteúdo de ciências para os alunos com Síndrome de Down: um relato das ações do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Especial.** CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012. **Anais...** São Carlos: UFSCar. 2012.

BRIANT, M. E. P; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília,. v.18, n.1, 2012.

CAMARGO, É. P; VIVEIROS, E. R. **Ensino de ciências e matemática num ambiente inclusivo: pressupostos didáticos e metodológicos.** Bauru. 2006.

CAMARGO, N. S. J; BLASZKO, C. E; UJIIE, N. T. O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais Educere**. Curitiba, PUC- Paraná. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf>. Acesso em: 11/07/2019.

CARNEIRO, M A. **LDB Fácil: Leitura critico-compreensiva artigo a artigo**. Ed 21°. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111418>. Acesso em jul. 2019.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: **Revista Benjamin Constant**, nº 5, p.15-20. 2000.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2002. 440 p.

COELHO, Evene Thais A. **Panorama inclusivo na perspectiva do ensino de ciências em escolas de nível fundamental da cidade de Codó – Maranhão**. 2016. 35 f. Monografia (Graduação em Ciências Naturais), UFMA. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016226>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

COSTA, F. B. L. da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. 2017. 92 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó. 2017.

CUNHA, I. A. M. da; ZINO, N. M. A; MARTINS, R. C. de O. **A inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor**. 2015.77 f. Monografia (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins. 2015.

FAGUNDES, T. C. P. C. **A Mulher como Profissional de Educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação**. **Rev. Entreideias**, v.4, 2007. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2920/2087>>. Acesso em: 21 de outubro de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

GRANNEMAN, J. L. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola:** uma proposta necessária e em ascensão. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2019.

KONKEL, E. N; ANDRADE, C; KOSVOSKI, D. M. C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, **Anais Educere**. Curitiba.PUC-Paraná, 2015.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018.

LOVATTO, R. B. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. 343 p. Brasília: MEC, SEESP. 2006.

MACHADO, K. da S. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular:** um estudo de caso com abordagem etnográfica. Rio de Janeiro; UERJ, 2005.

MACHADO, L. D. **O ensino de Ciências para deficientes auditivos.** 2011. 29 f. Monografia (Graduação em Biologia). Brasília. Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília/ Universidade Estadual de Goiás, 2011.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, S, M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino:** a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

MAZZILO, I. B. C. V. Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática. In: ROSAS, S. P. S.; DELOU, C. M.; OLIVEIRA, E. S. G. (ORG.). **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão.** Curitiba: IESDE, 2008.

MENDES, J. do S. B; TOSCANO, C. O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: um estudo com acadêmicas de pedagogia. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. 2011. **Anais EDUCERE.** Curitiba, Champagnat, 2011.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar:** o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

NUNES, D. R. de P. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 26, n. 47, p. 557-572. set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/10178/pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

OLIVEIRA, A. A. de. **Um olhar sobre o ensino de ciências e biologia para alunos deficientes visuais**. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica). São Mateus. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 09 de jul. de 2019.

PEREIRA, S. M. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Blumenau; FURB. 2006.

PINTO MARTINS, André Ferrer. Ensino de ciências: desafios à formação de professores **Revista Educação em Questão**, v. 23, n. 9, p. 53-65, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959955005.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PRADO. D. N. M. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, I. dos S; SILVA, L. P. O ensino de ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves. **Revista do EDICC**, Concórdia/PA, v. 1, p. 1 – 10. out/2012.

SANTOS, E. G; DUARTE, A. C. S. A inclusão de alunos com deficiência no ensino de ciências e a necessária formação de professores. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio internacional do museu pedagógico**, 06:2017.

SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, p.8-11, 1º sem. 2003. [Texto atualizado em 2009]. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, F.A.B. **O professor de Biologia diante da inclusão de alunos com deficiência: desafios, limites e possibilidades**. 2013. 50 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas). Beberibe. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SILVA, T. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, São Cristóvão, v.13, n. 1, p. 32-47. 2014.

SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**, 11(Supl.2):110- 4. 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

VLADO, E. **Orientações Gerais: educação em direitos humanos**. 1. Ed. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2015.

ZAUZA, C. M. F, BARROS, A. L.; SENRA, L. X. O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista. **O portal do psicólogo**, 2015. Disponível em: <www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 170 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação Especial). São Carlos. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Instruções para o preenchimento do questionário: Ler atentamente cada questão e responder de forma mais completa possível.

1) Nome completo: _____

2) Qual a sua formação acadêmica?

() Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

3) Há quanto tempo desenvolve seu trabalho na(s) escola(s) em que atua? Caso atue em mais de uma escola, identifique o tempo em cada uma delas.

4) Qual a sua carga horária semanal? () 20h () 40h . Carga horária ____

5) Trabalha com aluno com deficiência em sala de aula? Se sim, quantos?

6) Qual(is) deficiência(s) esse(s) aluno(s) possui(em)?

7) A escola fornece materiais voltados para o ensino de Ciências para o trabalho com alunos com deficiência?

Sim.
Qual(is)?

Não

8) A escola possui um profissional de apoio para o trabalho com esses alunos?

Sim. Qual a formação desse(s) profissionais(s)?

Não.

9) Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, que tipo de atividade(s) esse(s) profissional(is) desenvolvem com os alunos com deficiência na escola? Essa(s) atividade(s) é (são) desenvolvida(s) em que momento (horário de aula e/ou turno inverso)?

10) Você sente-se preparado para trabalhar com alunos com deficiência?

Sim. Por quê?

Não. Por quê?

11) Possui formação (curso/especialização na área) para o trabalho com alunos com deficiência? Em caso de resposta afirmativa, descreva qual formação.

