

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS– UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA

SARAH PINTO RAMOS



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e Possibilidades na Prática Docente

HUMAITÁ-AM
2019

SARAH PINTO RAMOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e Possibilidades na Prática Docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito de avaliação.

Orientadora: Prof^a. Me. Paula Regina Melo Meotti

HUMAITÁ-AM

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor(a).

R175e	Ramos, Sarah Pinto Educação inclusiva: desafios e possibilidades na prática docente / Sarah Pinto Ramos. 2019 48 f.: il. color; 31 cm. Orientadora: Paula Regina Melo Meotti TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Ciências - Biologia e Química) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Educação Inclusiva . 2. Ciências. 3. Biologia. 4. Química. I. Meotti, Paula Regina Melo II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

SARAH PINTO RAMOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e Possibilidades na Prática Docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito de avaliação.

BANCA EXAMINADORA

Paula Melo Meotti

Presidente: Prof.^a MSc. Paula Regina Melo Meotti
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Rodrigo Fonseca Costa

Membro titular: Prof.^o Esp. Rodrigo Fonseca Costa.
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Eulina Maria Leite Nogueira

Membro titular: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Para o meu Deus, Autor e Consumador
da minha fé e para meus pais por me
ensinar a amar as pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me inspirar e me dá forças para chegar até aqui. Não há nada mais incrível que poder enxergar o agir concreto de Deus em nossas vidas.

Agradeço aos meu país, Carlos Alberto Hounsell Ramos e Francisca Cléa Melo P. Ramos, mesmo distantes geograficamente sempre estiveram presentes me encorajando a prosseguir.

Muita gratidão aos meus irmãos, Cleane, Joab e Eliabe, que me ajudam a ver a perspectiva de Deus e me apoiam em todos os momentos.

A minha paciente e admirável professora orientadora, Paula Regina Melo Meotti, obrigada por todos ensinamentos. “A palavra ensina, mas o exemplo arrasta.”

Estendo minha gratidão à adorável professora Viviane Guedes de Oliveira, referência como mulher, professora e pesquisadora, por ter contribuído para o início desta pesquisa e por todos os conselhos.

Agradeço aos professores da rede pública pelo comprometimento em contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos por todo incentivo e momentos memoráveis, em especial as minhas companheiras de jornada, Erica, Fernanda, Luísa e Taciane, e que tenho certeza que serão excelentes profissionais. Uma nova geração de professoras determinadas a fazer a diferença, estar por vim.

Agradeço a minha igreja por todas as orações e por cumprir perfeitamente o papel de família. Obrigada a todos que contribuíram para eu ser a pessoa que sou hoje. Que Jesus os abençoe!

“Os teus olhos me viram a substância ainda informe, e no teu livro foram escritos todos os meus dias, cada um deles escrito e determinado, quando nem um deles havia ainda”.

– Salmos 139.16

“Ninguém é igual a ninguém, todo ser humano é um estranho ímpar.”
– Carlos Drumond de Andrade

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Identificação profissional dos professores que participaram da pesquisa.....	23
Quadro 02 – Diagnóstico de necessidades especiais nas Instituições de Ensino.....	31

LISTA DE ABREVIACÕES

AEE – Atendimento Educacional Especializado;

AIPD – Ano Internacional Das Pessoas Deficientes;

APAE – Associações De Pais E Amigos Excepcionais;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

OMS – Organização Mundial da Saúde;

ONU – Organização das Nações Unidas;

TDAH – Déficit de Atenção e Hiperatividade;

UFAM – Universidade Federal do Amazonas;

USP – Universidade de São Paulo.

RESUMO

A Educação é um direito assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como direito fundamental, sendo indispensável a necessidade de educar para heterogeneidade. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar os desafios e possibilidades da educação inclusiva vivenciadas por professores das escolas públicas de ensino regular do município de Humaitá-AM, considerando a estrutura da escola, formação inicial, continuada e metodologias voltada para uma educação que priorize a heterogeneidade. A pesquisa foi realizada em nove escolas públicas de ensino regular e o instituto federal do Amazonas, com quinze professores, sendo cinco de ciências, seis de biologia e quatro de química. A metodologia que orientou a pesquisa foi qualitativa de campo, de caráter descritivo, envolvendo aplicação de um questionário aos professores. Os resultados apontaram que os maiores desafios da educação inclusiva no município é o despreparo dos professores da rede pública, falta de formação continuada, estruturas físicas não apropriadas, entre outros desafios; já as possibilidades destacam-se a necessidade de mais parcerias das escolas com outras instituições, que os cursos de licenciatura e as grades curriculares sejam adaptadas para uma melhor formação dos futuros professores e mais investimentos. De uma forma geral, consideramos a necessidade de acreditar, investir tempo e recursos para que a educação inclusiva deixe de ser apenas uma formalidade, um aspecto garantido na legislação, para ser uma realidade nas escolas regulares e nas universidades brasileiras.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Ciências; Biologia; Química.

ABSTRACT

Education is a right guaranteed in the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988 as a fundamental right, and the need to educate for heterogeneity is indispensable. In this sense, the objective of this paper was to analyze the challenges and possibilities of inclusive education experienced by teachers of the public schools of regular education in the municipality of Humaitá-AM, considering the school structure, initial, continuing education and methodologies focused on an education that prioritizes the heterogeneity. The research was conducted in nine public schools of regular education and the federal institute of Amazonas, with fifteen teachers, five of science, six of biology and four of chemistry. The methodology that guided the research was descriptive field qualitative, involving the application of a questionnaire to teachers. The results showed that the biggest challenges of inclusive education in the municipality is the lack of preparation of public school teachers, lack of continuing education, inappropriate physical structures, among other challenges; Possibilities highlight the need for more partnerships between schools and other institutions, for undergraduate courses and curricula to be adapted for better training of future teachers and more investments. In general, we consider the need to believe, invest time and resources so that inclusive education is no longer just a formality, an aspect guaranteed in legislation, but a reality in regular schools and Brazilian universities.

Keywords: Inclusive Education; Sciences; Biology; Chemistry.

SUMÁRIO

1.0 TRAVERSAS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	10
2.0 OBJETIVOS	13
2.1 Objetivo geral	13
2.1 Objetivos específicos	13
3.1 Breve Contextualização da Educação Inclusiva	14
3.3 Pressuposto da inclusão na escola regular.....	17
4.0 LOCCUS DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICAS	21
4.1 Caracterizações da Área de Estudo	21
4.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	22
4.3 A pesquisa com professores responsáveis pelas disciplinas de Ciências, Biologia e Química no município.	22
5.0 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS, BIOLOGIA E QUÍMICA	24
5.1 Quantitativo dos alunos com necessidades especiais nas escolas	32
5.2. Educação Inclusiva e seus Desafios	34
5.3. Possibilidades para a Educação Inclusiva	36
6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40

1.0 TRAVERSIAS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A Educação é um direito assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como direito social, sendo dever do estado e da família. A Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional, onde a educação abrange todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Como um dos direitos fundamentais, a educação deve ser assegurada para educandos com necessidades especiais. O Art. 58º da LDB estabelece “a educação especial como modalidade de educação escolar e precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 31).

Dados da Organização das Nações Unidas – ONU destacam que aproximadamente 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. Para o Brasil a estimativa é de 15 milhões de portadores de necessidades especiais. Com o expressivo quantitativo apresentado pela ONU, torna-se ainda mais relevante que as instituições de ensino e pesquisa sejam inclusivas no sentido de fazer valer o que existe nas Legislações, sendo uma educação com assistência não apenas aos indivíduos com necessidades especiais, mas também aos seus pais e familiares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (BRASIL, 1997).

A educação é indispensável para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, pois, todo indivíduo tem o direito de aprender como estabelecido nas legislações. No ensino, frequentemente observa-se muitos conteúdos abordados sem integração¹ curricular, sendo indispensável que os profissionais da educação estabeleçam estratégias e abordem metodologias diferenciadas para ensinar educandos com necessidades especiais de forma integrada.

¹ Integração curricular neste trabalho far-se-á referência a contextualização e a interdisciplinaridade.

Neste sentido, Radmann e Pastoriza (2016) afirmam que ao falar da educação inclusiva no ensino é importante para desmascarar a ideia de que educandos com necessidades não conseguem compreender o conteúdo conceitual das aulas. Os autores enfatizam ainda, que as escolas brasileiras inserem alunos com necessidades especiais em suas salas de aulas, mas isso ainda não se denomina inclusão, uma vez que ainda prevalece somente o compartilhamento do espaço.

Na visão de Santana (2005), os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas.

Frequentemente, uma grande parte dos professores recém-formados não possui nenhum tipo de vínculo com os alunos com necessidades especiais, acarretando desta forma vários problemas futuros, sendo essenciais discussões sobre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes em cursos de graduação e pós-graduação para reverter essa falta de experiência e preparo para trabalhar com estudantes com necessidades especiais.

Para Freire (1996) o professor tem o dever de despertar no aluno a capacidade crítica, independentemente dos desafios que enfrenta em sua jornada de trabalho, pois educar não se limita apenas em passar conteúdo, mas em despertar a curiosidade e ensinar a pensar. Neste sentido, é indispensável que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as situações diversificadas no ensino, como as condições sensoriais, cognitivas ou físicas de cada aluno.

De uma forma geral, é fundamental educar com e para a heterogeneidade, onde cada professor considera cada aluno como único, que seu aluno, independentemente das necessidades especiais que apresente, possui um conjunto de características que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais (FREIRE, 1996).

Para educar com e para heterogeneidade os profissionais necessitam valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, sejam eles sociais, culturais, políticos, entre outros; além de utilizar metodologias que despertem o interesse em compreender os conhecimentos científicos. Desta forma, os estudantes não apenas conseguem assimilar conceitos e conteúdo, como passam a fazer parte do seu próprio conhecimento.

Um componente curricular obrigatório no ensino regular são as Ciências (Biologia, Física e Química). No geral, os conteúdos de ciências são considerados difícil por alguns estudantes e profissionais da educação, sendo relevante pensar de que forma educandos com de

necessidades especiais lidam com assuntos específicos destas disciplinas. Vale ressaltar que, as ciências estão presente na vida de todos os seres vivos, sendo primordial a abordagem dos seus conteúdos de forma integrada e que possa atender todos os estudantes com suas particularidades. Corroborando com esta ideia Cachapuz et al., (2005) enfatiza que o estudo de ciências está pautado a possibilidade de desenvolver no educando uma visão crítica da realidade que o cerca, utilizando conhecimentos adquiridos no cotidiano, analisando situações e avaliando conteúdos de importância na determinação de sua qualidade de vida.

As perspectivas apresentadas enfatizam a importância de analisar como ocorre o processo de inclusão de educando com necessidades especiais no município de Humaitá, visto que o ensino de crianças excepcionais requer um preparo tanto na questão da formação dos educadores quanto na questão estrutural da escola, além de outros fatores sociais.

As razões da escolha do tema se pautaram, primeiramente, na experiência vivenciada no Projeto Química na Associação de pais e amigos excepcionais – APAE e a necessidade de refletir sobre o ensino inclusivo no município de Humaitá. Neste último, a reflexão estende-se a formação dos professores, formação continuada e preparo dos profissionais da educação, no que diz respeito ao atendimento de educandos especiais.

O projeto desenvolvido inicialmente apresentou as seguintes questões norteadoras: As escolas do município estão preparadas fisicamente para a inclusão de alunos com necessidades especiais e o que a escola têm feito para incluir esses alunos? Como os professores têm se preparado para saber lidar com os alunos com necessidades especiais? Quais as metodologias são mais utilizadas pelos professores em salas de aula alunos com necessidades especiais? Como trabalhar em sala de aula praticando a heterogeneidade?

Este trabalho priorizou um estudo exploratório procurando analisar a educação especial no município de Humaitá-AM, considerando as escolas regulares que recebem alunos com necessidades especiais, formação de professores, visão das práticas pedagógicas dos professores e as peculiaridades do ensino de ciências, além de considerar os desafios e possibilidades dos professores ao trabalhar com educandos com necessidades especiais.

2.0 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar os desafios e possibilidades da educação inclusiva vivenciadas por professores das Escolas Públicas de Ensino Regular do Município de Humaitá-AM, considerando a estrutura da escola, formação inicial, continuada e metodologias voltada para uma educação que priorize a heterogeneidade.

2.1 Objetivos específicos

- Observar a estrutura física das escolas de ensino regulares do município com o intuito de verificar se existe acessibilidade para educandos com necessidades especiais;
- Investigar a formação e preparo dos professores das escolas de ensino regular do município sobre a educação inclusiva, além de considerar a presença ou ausência de formação continuada;
- Fazer um levantamento do quantitativo de alunos com necessidades especiais nas Escolas de Ensino Regular do Município de Humaitá.

3.0 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Breve Contextualização da Educação Inclusiva

A educação inclusiva surgiu a partir de movimentos internacionais e começou a se concretizar em diversos locais do mundo, a princípio nos Estados Unidos, Europa e Canadá. No início a educação inclusiva não ganhou muita credibilidade em outros lugares do mundo, mas aos poucos foi sendo bem aceita pela sociedade.

Tendo hoje, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é direito do portador de deficiências a inclusão do mesmo nas escolas. A Lei enfatiza que as instituições de ensino devem assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, sem exceções.

Diversos fatores contribuíram para o crescimento e a aceitação da educação inclusiva, sendo um dos fatores o final da segunda guerra mundial, onde muitos soldados feridos durante a guerra ficaram com alguma deficiência. Neste momento histórico, o governo acreditava que uma vez reabilitados, os soldados voltariam a produzir; assim, a sociedade começou a acreditar na capacidade intelectual das pessoas com necessidades especiais.

Contudo, somente em 1975 tornou-se pública a Lei 94.142 nos Estados Unidos sobre a educação inclusiva, defendida pela educação especial. A referida legislação foi resultado de muitos movimentos sociais de pais e familiares de alunos com necessidades especiais, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (STAINBAK E STAINBAK, 1999).

Desta forma, os movimentos em favor de contribuir com a inclusão foi o que ampliou a preocupação com a defesa dos princípios básicos e toda aceitação pessoas com necessidades especiais. Para os autores Stainbak e Stainbak (1999) os movimentos sociais cresciam na América do Norte, ganhando força em toda Europa devido às mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. No geral os movimentos a favor da inclusão tinham como prioridade o reconhecimento da diversidade e o multiculturalismo como essências humanas.

Em 1990 foi realizado o primeiro Congresso de educação em Jantien na Tailândia, este evento, teve como objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, estabelecendo objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a

comunidade internacional (STAINBAK e STAINBAK, 1999, p.36). Diante disto, profissionais se mobilizaram com o propósito de promover a Educação para todos, com um olhar sensível, examinando as mudanças fundamentais e políticas necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, preparando as escolas para atender toda a sociedade, sobretudo os indivíduos com necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1994, na cidade de Barcelona, na Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso a qualidade. Participaram deste evento de 92 (noventa e dois) representantes governamentais e 25 (vinte cinco) organizações internacionais.

Vale ressaltar que é notório reconhecer que a proposta de educação inclusiva partiu da declaração de Salamanca, onde proclamou o direito de todos à educação, independentemente das diferenças pessoais. No entanto, a formulação e a implementação de políticas com relação à integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência (CARVALHO, 1999).

No cenário Brasileiro, a Educação Inclusiva começou a ser discutida em 1970, levando os governantes a cogitarem sobre instituições públicas e privadas, órgãos federais e estaduais, para atender a população com necessidades especiais. Assim como nos demais países, a educação especial no Brasil foi marcada com muita luta e organizações, porém, a inclusão só ganhou espaço a partir da Declaração de Salamanca em 1994.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tornou-se a educação assegurada para todos, independentemente de qualquer situação. O Art. 206 da constituição estabelece que o ensino precisa ser ministrado baseado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre a educação inclusiva, a Constituição Federal em seu Art. 208 deixa claro que as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Reforçando o cenário da educação inclusiva no Brasil, a LDB reafirma o compromisso com a educação de qualidade para todos, sendo plena a integração dessas pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade (BRASIL, 1996). No entanto, está diretriz ainda não causou a mudança significativa na realidade escolar, pois é essencial que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam acolhidas em escolas regulares e incluídas no seu sistema educacional.

3.2 Educação Inclusiva *versus* Educação Especial: Abordando conceitos

A educação voltada para portadores de quaisquer deficiências é denominada de educação especial, devido suas necessidades, as quais exigem que o sistema ofereça tratamento especial como se encontra explicito na LDB (BRASIL, 1996).

A educação especial é considerada como uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiências, sendo: deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, características específicas como altas habilidades, superdotação ou talentos. No geral, a Educação especial é um ramo da educação que se ocupa ao atendimento e educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, como por exemplo: escolas para surdos, cegos ou para atender pessoas com deficiência intelectual.

A educação especial, no Brasil, instituiu-se e expandiu-se por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, a partir da iniciativa de familiares de indivíduos deficientes. Esta modalidade teve seu início no período Colonial em 1600, com a criação de uma instituição particular especializada na área de deficiência física, junto à Santa Casa de Misericórdia em São Paulo (MENDES, 2006).

A Educação Inclusiva se distingue com uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades especiais, como estar explicito na Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

A inclusão é uma provocação, onde a intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006). O termo educação inclusiva conjectura a instalação da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas regulares. Dessa maneira, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todos alunos, em vez de esperar que um determinado aluno com necessidades especiais se ajuste a escola.

De acordo com Rippel e Silva (2003), a escola tem um compromisso insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico, sendo um direito incondicional de todo o ser humano, independente de padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola.

Portanto, é importante destacarmos que a educação especial e inclusiva carregam as mesmas propostas educacionais, onde o a prioridade é a escolarização de alunos com

deficiências e suas peculiaridades individuais. As duas primam pelo bem-estar dos educandos e o mais importante coloca os mesmos na sociedade.

De uma forma geral, para a construção de uma sociedade inclusiva é necessário que todos os cidadãos tenham preocupação e cuidado com a linguagem ao lidar com pessoas com necessidades especiais, uma vez que, é por meio da linguagem que estabelecemos aceitação, respeito ou preconceito, discriminação e até mesmo rejeição em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas necessidades. Para Sasaki, (2007) para falar ou escrever construtivamente numa perspectiva inclusiva sobre qualquer assunto de cunho humano é indispensável conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos de acordo com a tradição carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

3.3 Pressuposto da inclusão na escola regular

O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de caminhar rumo à escola para todos, sendo um lugar que inclua todos os alunos e responda às necessidades individuais de cada aluno (SALAMANCA, 1994). A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 reafirma o direito de acesso e permanência de todos os alunos nas escolas de ensino regular (BRASIL, 1996).

A escola se torna inclusiva quando se distingue a diversidade que constitui sua demanda de alunos e responde com eficiência pedagógica a realidade dos educandos. Para responder às necessidades de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, as instituições de ensino precisam se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de todos os alunos.

Nesse pressuposto, é essencial criar alternativas, adotando estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem implica atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola e contextualizar com a realidade dos mesmos (BRASIL, 1999 apud ARANHA; SILVA, 2005).

Para Mantoan (2006) a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para deficiência e/ou dificuldade de aprender, mas sim permite que educandos aprendam dentro dos seus limites. Neste sentido, os professores precisam conhecer os limites

de cada um para explorar convenientemente as possibilidades existentes para um ensino qualidade.

A realidade da educação inclusiva ainda é difícil para ser abordada em muitas escolas, uma vez que carrega uma gama de precariedades, entre as quais as estatísticas de pessoas com necessidades especiais que frequentam as escolas, considerando que muitas crianças, adolescentes e adultos apresentam deficiências, mas não apresentam laudos médicos que comprovem.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) aproximadamente 10% da população mundial apresenta algum tipo de necessidades especiais de diversas ordens, sendo as principais: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e, também, superdotação ou altas habilidades. Para o Brasil a estimativa é que existam cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais.

É notório que numa comparação entre a legislação e a realidade educacional, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não se concretizou da forma desejada, pois a proposta de educação atual ainda não oferece condições totalmente satisfatórias para ser considerada inteiramente inclusiva. Neste pressuposto, é necessária uma maior competência profissional, educação continuada voltada para os professores, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais e estruturas adequadas.

No geral, para que a educação inclusiva seja de fato inclusiva e de qualidade torna-se essencial a organização e propostas de desenvolvimento e estratégias elaboradas de intervenção que facilitem a implementação desta proposta. Vale destacar, que não existem modelos pedagógicos prontos para educação inclusiva, nem mesmo diretrizes que possam dar conta de uma transformação radical da escola tradicional, mas é primordial que cada escola, turma, professor, indivíduo dentro de uma instituição possuem suas especificidades e estão inseridos em diferentes realidades.

Neste contexto, é plausível o estabelecimento de adaptações que possam contribuir de forma simples e prática às diversas dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino quando a temática é a inclusão, sendo primordial que os profissionais envolvidos neste processo encarem os desafios para contribuir com o espaço escolar, educação de qualidade e com a política de inclusão disponível na Legislação.

3.4 O papel do professor

Existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano, entre estes se destaca o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que a inclusão aconteça em suas salas de aulas. No geral, as salas de aulas são repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (BUENO, 1999).

O professor é uma figura indispensável no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as Diretrizes para a formação de professores da educação básica o papel do professor é educar para o exercício da cidadania, onde o professor precisa assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (BRASIL, 2000).

Contudo, muitas vezes observa-se nas escolas professores que não estão aptos para ensinar. Neste sentido, Veiga e colaboradores (2009) destaca que nem sempre o professor está preparado para atuar de forma interdisciplinar, relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos, ou seja, contextualizando. Desta forma, é necessário que o professor estabeleça estratégias para desmistificar toda complexidade que a ciência envolve, uma vez que, o ensino tradicional não proporciona uma abrangência significativa dos conceitos, tornando assim ainda mais complexo, principalmente quando a realidade são crianças, adolescentes ou adultos com necessidades especiais.

O papel do professor é conhecer seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às suas peculiaridades e necessidades no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a necessidade de educar para heterogeneidade. Assim, cabe aos profissionais da educação apresentar novas metodologias de ensino integrada, tenham disposição, tempo e vontade para se criar. Veiga et al. (2009) enfatiza ainda a necessidade de capacitação por partes dos professores, tendo em vista que apenas a formação inicial não é suficientemente para participar do dinamismo na educação.

Compreender os níveis de aprendizagem dos alunos é fundamental, pois cada aluno possui um desenvolvimento diferente, além de suas necessidades individuais, como afirma Paulo Freire (2006) “Os educadores e educadoras devem assumir a ingenuidade do educando para poder com eles superá-los” (p.07).

De uma forma geral, é preciso preparar todos os professores, para se obter sucesso na inclusão, por meio de um processo de inserção progressiva. Entretanto, os professores só poderão adotar esta postura se forem adequadamente equipados, se sua formação aperfeiçoada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos pedagógicos e podendo

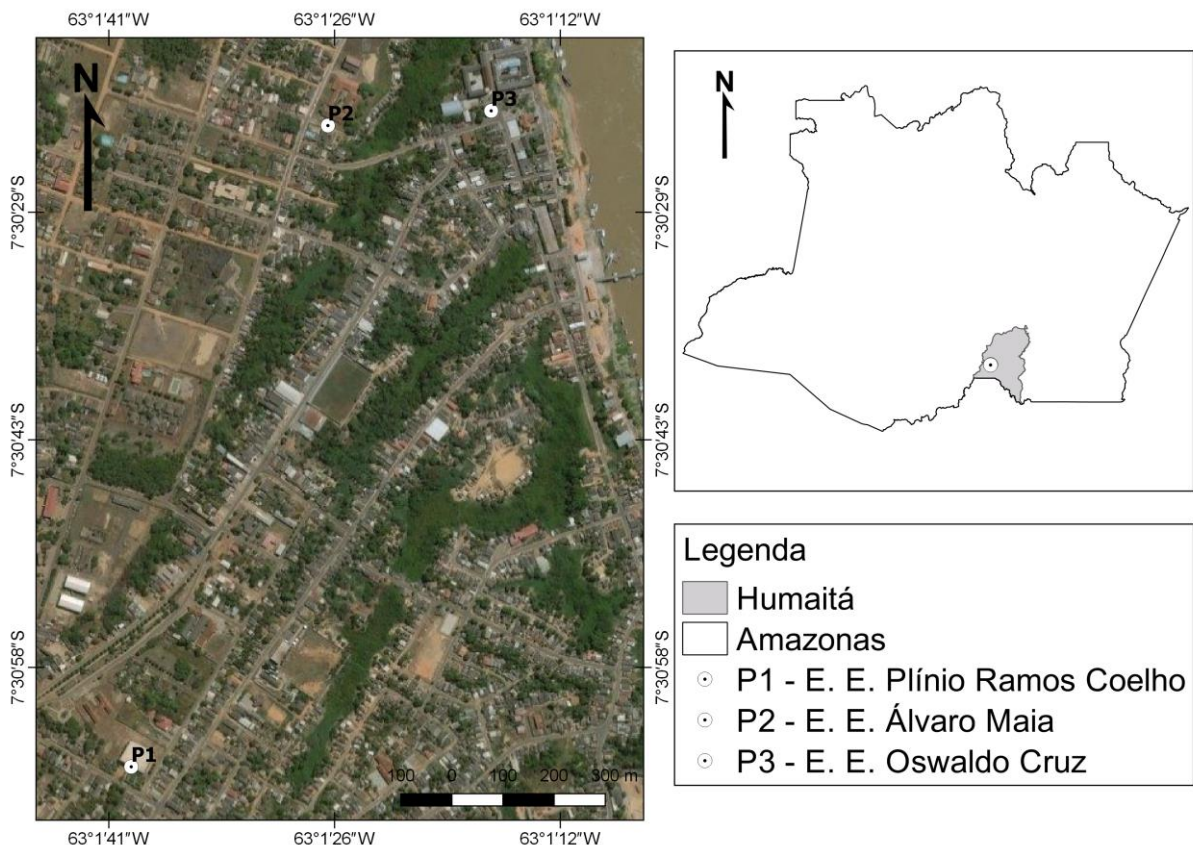
contar com uma orientação eficiente nessa mudança de postura para buscar novas aquisições e competências (FONSECA, 1995).

4.0 LOCCUS DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICAS

4.1 Caracterizações da Área de Estudo

A pesquisa foi realizada em nove escolas públicas de ensino regular e o instituto federal no município de Humaitá- AM, sendo estas: Escola Estadual Duque de Caxias, Escola Estadual Tancredo Neves, Escola Estadual Gilberto Mestrinho, Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora, Escola Estadual Plínio Ramos Coelho, Escola Estadual Oswaldo Cruz, Escola Municipal Rosa de Sarom, Escola Municipal Irmã Maria Carmem Cronenbold, Centro de Educação de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes e Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas (Figura 1.0).

Figura 1.0 – Localização da área de estudo



Fonte: SENA, A., 2019.

4.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Esse trabalho fundamentou-se na perspectiva de analisar os desafios e possibilidades da educação inclusiva no município de Humaitá-AM, tendo vários autores de suporte para a temática proposta, nas quais destacamos: Lopes e Marquezine (2012), Mantoan (2006) e Sasaki (2006).

É importante salientar que a revisão de literatura esteve presente em todas as etapas da pesquisa, tendo em vista a importância de conhecer outros trabalhos sobre as temáticas para desenvolver habilidades na pesquisa. Para Santos (2006), a revisão de literatura tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é por meio dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.

Os caminhos metodológicos desse trabalho foram definidos em função de analisar os desafios e possibilidades da educação inclusiva vivenciadas por professores das Escolas Públicas de Ensino Regular do Município de Humaitá-AM, considerando a estrutura da escola, formação inicial, continuada e metodologias voltada para uma educação que priorize a heterogeneidade.

Ressaltamos que esta pesquisa envolveu a participação de 15 (quinze) professores que ministram disciplinas de Ciências, Biologia e Química em 10 (dez) escolas públicas no município de Humaitá, no ano letivo de 2019.

4.3 A pesquisa com professores responsáveis pelas disciplinas de Ciências, Biologia e Química no município.

A pesquisa possui caráter qualitativo de campo, com finalidade de analisar as experiências da prática dos professores de Ciências, Biologia e Química das Escolas Públicas de ensino regular do Município de Humaitá – AM. Segundo Godoy (1995) as principais características de uma pesquisa qualitativa, as quais embasa este trabalho, são: considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo como o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto.

A pesquisa de campo foi realizada em 9 (nove) Escolas públicas de ensino regular e o Instituto Federal do Amazonas localizado no município de Humaitá -AM. Segundo Gonsalves (2001),

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais

direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (p.67).

A coleta de dados foi realizada com 15 (quinze) professores, sendo 5 (cinco) de ciências², 6 (seis) de biologia e 4 (quatro) de química. Vale ressaltar que mais professores foram convidados a participar da pesquisa, entretanto, não deram retorno. Após, os professores concordarem em participar do estudo, os mesmos, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Desta forma, a coleta foi dada por meio de questionário, formado por 12 (doze) questões abertas, com o intuito de analisar o perfil dos mesmos, ter conhecimento da sua formação e da prática pedagógica utilizadas em suas aulas. As questões abertas são aquelas que levam o informante a responder livremente com frases ou orações (BARROS, 2007). Para Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 200).

Para a análise dos resultados dos questionários, priorizou-se a interpretação das respostas, tendo em vista que abordagem da pesquisa foi de cujo qualitativo. A metodologia qualitativa aborda a interpretação dos dados, o porquê das coisas sem modificar os dados. O pesquisador não está à procura de valores numéricos, mas, em tentar fazer uma especificação dos conhecimentos de um grupo social, de uma organização, etc. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ainda para Gil (2008), a pesquisa descritiva tem o “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 28). Posterior a leitura dos questionários e a análise de dados empíricos foi descrito os resultados apresentados neste trabalho.

Os dados dos questionários dos professores foram organizados em um banco de dados no programa de planilhas eletrônicas Microsoft Excel, em seguida foram elaborados quadros explicativos que serão discutidos nos resultados desta pesquisa. Para análise dos resultados da pesquisa, priorizamos a interpretação das respostas, onde os investigados foram classificados por siglas³ para preservar o anonimato.

² Ciências neste trabalho será considerada apenas os conteúdos de Biologia e Química.

³ As siglas inseridas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15.

5.0 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS, BIOLOGIA E QUÍMICA

Neste tópico, analisamos os dados dos questionários aplicados com os professores de Ciências, Biologia e Química com o intuito de verificar os desafios e possibilidades da educação inclusiva vivenciadas por professores das Escolas Públicas de Ensino Regular do Município.

Contamos com um quantitativo de 15 (quinze) professores entrevistados, sendo de 9 (nove) Escolas da rede Pública de Ensino regular e 1 (um) do Instituto Federal do Amazonas. Destes profissionais, 5 (cinco) ministram a disciplina de Ciências, 6 (seis) Biologia e 4 (quatro) de Química. O gênero dos pesquisados foram de 53,3% feminino e 46,6% masculino.

Dentre os 15 (quinze) professores entrevistados 6 (seis) são formados em áreas diferentes da sua atuação. O quadro a seguir apresenta a formação e área de atuação dos professores pesquisados.

Quadro 1.0: Identificação profissional dos professores que participaram da pesquisa.

PROFESSOR	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
P 1	Pedagogia	Professor de Ciências
P 2	Licenciatura em Matemática	Professor de Ciências
P 3	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	Professor de Ciências
P 4	Licenciatura em Matemática e Física	Professor de Ciências
P 5	Licenciatura em Biologia e Pedagogia	Professor de Ciências
P 6	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor de Biologia
P 7	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Professor de Biologia
P 8	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor de Biologia
P 9	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor de Biologia
P 10	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor de Biologia
P 11	Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia	Professor de Biologia
P 12	Licenciatura em Ciências: Biologia e Química	Professor de Química
P 13	Licenciatura em Matemática	Professor de Química
P 14	Licenciatura em Matemática e Física	Professor de Química
P 15	Licenciatura Plena em Química	Professor de Química

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

Em relação à formação acadêmica dos profissionais entrevistados, observa-se que 60% dos profissionais lecionam na sua área de formação, enquanto que 40% lecionam em disciplinas diferentes de sua formação. É importante salientar, que os profissionais que não possuem

formação na área precisam se desdobrar para abordar os mais diversos conteúdos que não fizeram parte da sua graduação, muitos destes conteúdos estão até mesmo longe de seu conhecimento, dentro de sala de aula.

Baseado na formação dos professores apresentadas no Quadro 1.0, observamos que os professores P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P15 apresentam formação acadêmica na sua área de atuação, fato esse que está de acordo com as legislações, quando enfatizam a necessidade de os profissionais da educação básica possuírem graduação específica. A LDB N° 9.394 de 20 de dezembro 1996 destaca em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Diante do exposto, salientamos que os profissionais com graduação em áreas específicas a sua atuação, permitem desenvolver os conteúdos específicos nas disciplinas de forma satisfatória, como destaca Freire (1996) ao afirmar que se professor “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (p. 36).

Entretanto, ao analisar o quadro 1.0 observamos que dos 5 (cinco) professores de Ciências apenas o professor P5 é formado na área. Em Biologia, todos os 6 (seis) professores são formados na sua área de atuação. Na disciplina de Química, dos 4 (quatro) professores, que participaram da pesquisa, de Química somente 2 (dois) são formados na respectiva área.

Segundo o Censo Escolar (2015), 32,3% dos docentes do país só ministram aula em matérias para as quais não têm formação específica, outros 14% se desdobram entre a área em que são titulados e outras para as quais não são habilitados, dessa forma o problema atinge desde as redes públicas até as escolas privadas, sendo mais grave em algumas matérias, como química, física e ciências.

Os dados apresentados em relação a formação de professores na pesquisa são preocupantes e compromete o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se concerne à educação especial, uma vez que os profissionais na maioria das vezes não apresentam conhecimento específico na área que atuam e conseqüentemente não vão conseguir repassar conhecimento para educandos especiais.

Acredita-se que o principal motivo para esta situação é a baixa atratividade da carreira docente. Um estudo de 2014 do professor José Marcelino de Rezende Pinto na Universidade de São Paulo - USP concluiu que existem profissionais titulados em número suficiente para suprir a demanda para todas as áreas, com exceção de física, de todo país. Desta forma, fica visível que as condições da carreira docente afastam esses profissionais da docência.

Vale ressaltar que, o município de Humaitá conta com a Universidade Federal do Amazonas, que dispõem do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química. O curso foi criado em 2006, a priori teve o objetivo de atender a deficiência de professores sem formação na Região Amazônica. Após mais de uma década da implantação do curso, é indispensável considerar que o quantitativo de profissionais formados já atenderia a demanda interna do município, fato este que não observamos na pesquisa, tendo em vista que ainda existem profissionais atuando em áreas diferentes da sua formação.

Prosseguindo a análise deste trabalho, os profissionais foram questionados sobre o quantitativo de educandos por turmas. Para esta resposta, 100% relataram que o número de alunos por salas de aula varia em torno de 30 (trinta) a 45 (quarenta e cinco) alunos. Segundo a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE o Brasil é um dos países com o maior número de alunos por sala de aula, apresentando também um número grande em relação aluno-professor. No país estima-se 22 (vinte e dois) alunos para um professor, número expressivo ao fazer uma comparação com outros países, como exemplo podemos citar a China, o país mais populoso do mundo, que apresenta apenas 12 (doze) alunos por professor.

De acordo com a OCDE é necessário reduzir o número de alunos por salas de aula e aliviar a carga horária de ensino do professor, aumentando desta forma o tempo de planejamento do professor e conseqüentemente teríamos aulas mais produtivas e um ensino de qualidade.

É evidente que as jornadas longas de trabalho com carga horária excessiva, salas de aula lotadas, ausência de formação continuada e falta de estrutura adequadas são os problemas mais frequentes enfrentados pelos professores nos últimos anos; e, é exatamente os pontos que provocam o desinteresse da profissão por parte de muitos profissionais.

Em relação a formação continuada, observamos entre os pesquisados que todos, ou seja 100% dos professores nunca fizeram nenhum tipo de formação continuada, conseqüentemente relataram que não receberam nenhum preparo para lidar com alunos com necessidades especiais. De acordo com Alonso (1999) a formação continuada é de suma importância, pois o professor vem travando uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não-reconhecido, decidindo entre o que deve ou não ser alterado.

É importante salientar que a formação continuada possibilita ampliar o conhecimento dos profissionais da educação, além de pesquisar e refletir sobre sua própria prática, criando novas estratégias.

Avançando na análise, ao interrogar os professores, se eles se sentiam preparados para ministrar aulas para alunos com necessidades especiais, obtivemos dados expressivo, pois 100% dos professores afirmaram que não. Desta forma, optamos por destacar algumas respostas:

P 4: *“Não, me falta um treinamento específico para ministrar aulas para alunos com necessidades especiais”*.

P 8: *“Não, porque nós professores não têm uma formação específica nessa área”*.

P 13: *“Não. Não tive nenhuma formação para atender pessoas com necessidades”*.

P 15: *“Não, geralmente fico ansioso e temeroso diante da nova situação para a qual não estou preparado”*.

Após observamos as respostas dos professores, destacamos a insegurança dos mesmos para ensinar para alunos com necessidades especiais, como afirma alguns professores questionados (P 15), tendo em vista que os mesmos julgam não terem recebido nenhum preparo para trabalhar com os excepcionais (P 4, P8 e P13), enquanto que, um dos professores questionados (P 4) relata sua necessidade.

Com relação aos professores da classe comum do ensino regular, para os PCNs os professores apenas serão considerados preparados, para assumir uma sala comum tendo alunos com necessidades especiais, se comprovarem que em sua formação foram incluídos conteúdos voltados para educação especial. (BRASIL, 2001)

Desta forma, é notório a importância de os professores serem preparados em sua formação para que a inclusão seja praticada. No geral, para ocorrer o desenvolvimento dos alunos no processo de inclusão e que as leis sejam cumpridas é necessário que ocorra um investimento na formação dos professores, levando em consideração também a formação continuada. A formação continuada pode ser definida:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2006, p. 57).

Como observado e já abordado neste trabalho, a formação continuada é primordial para os professores, pois é nesta formação que ocorre um aperfeiçoamento dos conhecimentos e preparação de novas práticas, entre as quais destacamos as voltadas para alunos com necessidades especiais.

Embora, algumas Universidades e Instituições de Ensino Superior incluam nas grades curriculares conteúdos sobre educação especial ou educação inclusiva, prevalece uma gama de diversidade de pontos de vista dos conteúdos serem contemplados e que possivelmente façam parte da prática do professor (BUENO; MARIN, 2011). Nesta perspectiva, Gatti (2010) afirma em seus estudos que a formação de professores no Brasil representa apenas 3,8% do conjunto de conteúdo, além de considerar que as ementas assumem um caráter mais descritivo, tendo pouca referência a prática educativa da inclusão. Assim, não é possível afirmar que os professores estejam efetivamente capacitados para o processo de inclusão.

Contudo, a política educacional brasileira sugere que haja nas escolas de ensino regular, seja ela pública ou privada um Atendimento Educacional Especializado – AEE. Que assumam a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando desta forma as barreiras para a plena participação e desenvolvimento dos alunos.

O AEE, conforme o artigo 1º da resolução nº 4 de 2009 é ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Das escolas visitadas ao decorrer desta pesquisa, apenas 2 (duas) oferecem o AEE, possuindo uma sala de recursos para o atendimento dos alunos com dificuldades na aprendizagem e com quaisquer necessidades especiais.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas em sala de aula regular. Esse atendimento desempenha papel complementar na formação dos alunos, tendo como meta a autonomia e independência do mesmo dentro e fora do âmbito escolar (BRASIL, 2008).

O público-alvo do AEE são alunos com deficiência de quaisquer gêneros; com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Quanto ao atendimento, na Resolução 4 de 2009, o artigo 5º prevê que o mesmo seja prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou que seja em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Prosseguindo a análise dos dados da pesquisa, é indispensável responder algumas questões específicas da educação inclusiva. Neste sentido, analisaremos agora a estrutura física das escolas pesquisadas para verificar se as mesmas estão ou não preparadas para receber educandos com necessidades especiais como previsto nas legislações.

Entre as 10 (dez) escolas visitadas, apenas 2 (duas) contam parcialmente com estrutura física adequada para receber alunos com deficiência física, ou seja, apenas 20% é parcialmente acessível. Estes 20% foram classificadas como parcialmente por existir apenas rampas de acesso e corredores espaçosos, entre essas duas escolas apenas uma apresenta banheiro adaptado para deficientes físico, sendo essa a escola de Centro de Educação de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes.

É notório que a estrutura física é um quadro preocupante nas escolas públicas Brasileiras, principalmente olhando para o requisito de inclusão. Assim, levantamos um questionamento: Se as escolas não estão preparadas nem fisicamente como estará preparada educacionalmente para receber alunos com necessidades especiais? De acordo com Kimura (2008) a existência e o acesso a condições de infraestrutura são considerados pelos próprios professores das escolas como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Nesta perspectiva, Satyro e Soares (2007) afirmam que a ausência de infraestrutura adequada nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, espaços improvisados, ausência de espaços esportivos e laboratórios, a falta de acessibilidade ao todo, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos e conseqüentemente a qualidade da educação.

Prosseguindo a análise dos dados, os professores foram questionados sobre a presença ou ausência de alunos com necessidades especiais em suas turmas. Dos professores questionados apenas 20% não ministram e não têm contato com nenhum aluno com necessidades especiais, enquanto que 80% têm pelo menos um aluno (a) com necessidades especiais.

Na vivência desta pesquisa, ressaltamos que o ensino regular provavelmente tem excluído alunos com necessidades especiais, sob a justificativa de que as escolas não possuem condições para gozar o processo de escolarização de alunos com necessidades, sem buscar alternativas para que a inclusão seja de fato praticada. Desta forma, existem muitos alunos com necessidades especiais desistentes, por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo

de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade (COLL, PALACIOS E MARCHESI 1995).

Vale ressaltar, que são poucos alunos que têm suas necessidades interpretadas como “especiais” por parte de professores mal preparados, pois não sabem como distinguir o comportamento dos alunos dentro da sala de aula. Neste pressuposto, Nogueira (2000) destaca:

[...] que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos sem suas salas de aula (NOGUEIRA, 2000, pg. 36).

Corroborando com a ideia, Fonseca (1995) afirma que é necessário preparar os professores para se obter um bom resultado na inclusão. Desta forma, os professores poderão aceitar e relacionar-se com seus alunos e com suas diferenças e necessidades individuais no âmbito escolar. Todavia, os professores só poderão seguir este comportamento se forem convenientemente preparados.

Dando sequência análise, ao questionarmos os professores com relação ao seu ponto de vista sobre o que seria a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, as respostas foram diversificadas, nas quais destacamos algumas:

P 2: *“Inclusão é quando a criança participa de forma interativa que apesar de suas dificuldades ela se sinta parte do processo de ensino”.*

P 5: *“Inclusão é quando o aluno se sente igual aos outros colegas, se sente seguro e é tratado com os mesmos direitos e deveres sem diferenças”.*

P 7 : *“Significa o acesso igualitário no ensino, permitindo a integração destes alunos em sala de aula regular, permitindo vivenciar as mesmas experiências e aprendizagem dos demais, sem que haja discriminação, valorizando e respeitando as diferenças. E para tanto, a utilização de novas metodologias”.*

P 11: *“A escola precisa está dentro dos padrões para receber o aluno, conforme as suas necessidades”.*

Nas respostas dos professores fica evidente que existe uma variação do que seria o conceito de inclusão de um aluno com necessidades especiais. Dentre o exposto, chama a atenção é o que o professor (P 11) aborda, ao afirmar que para a escola receber um aluno com necessidades ela precisa estar preparada, que não adianta a escola receber alunos com

necessidades e não está preparada para lidar com este aluno, oferecendo-o o melhor para uma agregação de conhecimento e valores por parte de todos.

Na perspectiva de Prieto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é:

[...] um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p.40)

Na citação acima o autor deixa evidente a necessidade de educar para heterogeneidade quando o assunto é o processo de inclusão, tendo em vista que a escola necessita estar preparada fisicamente e funcionalmente. González Rey (2004, 2005, 2005, 2007) afirma a inclusão anseia por professores que se posicionem como sujeito, pois é uma forma reflexiva, crítica e criativa frente às demandas sociais e pessoais, adotando um compromisso ético com a escolarização de alunos com necessidades especiais e com a promoção da inclusão social no âmbito escolar.

Prosseguindo a análise dos dados, os professores foram questionados sobre como a escola que trabalham recebem os alunos com necessidades especiais, levando em consideração a valorização da igualdade. Dos professores pesquisados, 13,3% afirmaram que a escola não prega a valorização da igualdade, como descreveu o professor P 14: “*Não. Muitas vezes ele (o aluno com necessidades especiais) é tratado com diferenças dos demais alunos, mas não pode ser assim, todos devem ser tratados iguais*”. Enquanto que, 80% afirmaram que, as escolas onde eles exercem seu trabalho, todos os alunos são igualmente valorizados e recebidos, como relatou o professor P 1: “*Sim, dentro das possibilidades de cada um.*”. Já, o professor P 9 disse: “*na escola que trabalho sim. Há a união de todo corpo docente e administrativo em prol dessa causa*”. E 6,6% dos professores relataram que a pregação da igualdade acontece parcialmente.

Observa-se que, os professores reconhecem que ainda não exercem da maneira correta a valorização dos alunos, a pregação e a ação da igualdade. Ressaltamos aqui, que quando falamos da pregação da igualdade nos referimos a exposição dos professores para os alunos com relação igualdade, tendo o professor atitudes iguais com todos os alunos, independentemente das necessidades individuais dos mesmos, caracterizando todos os alunos com a mesma capacidade de aprendizagem.

Para a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD a participação e interação plena da pessoa com deficiência na sociedade é primordial e necessária, assim:

[...] participação (envolvimento de todos os setores da sociedade), integração (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais),

normatização (possibilitar vida tão normal quanto possível), interiorização (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e simplificação (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade) (MAZZOTTA, apud SANTA CATARINA, 2002, p.40).

Desta forma, fica notório que nada impede um aluno com necessidades especiais de participar/frequentar e, acima disto, ser tratado, recebido, como qualquer aluno conjecturado normal.

5.1 Quantitativo dos alunos com necessidades especiais nas escolas

O Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, artigo 3º, parágrafo I, deixa claro que “[...] Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Diante disto, optamos por fazer um levantamento nas instituições pesquisadas sobre o quantitativo de alunos com necessidades especiais. Das 10 (dez) instituições de ensino visitadas, 9 (nove) atendem alunos com necessidades especiais. Entretanto, dentre os professores questionados, apenas 12 professores lecionam para alunos com necessidades e 3 não lecionam para estes alunos.

Quadro 2.0: Diagnóstico de necessidades especiais nas Instituições de Ensino.

ESCOLAR VISITADAS	NECESSIDADES ESPECIAIS
ESCOLA 1	3 alunos com deficiência visual (baixa visão); 1 aluno deficientes intelectual; 1 aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH).
ESCOLA 2	1 aluno com discalculia, dislexia e disgrafia; 1 aluno com disgrafia.
ESCOLA 3	1 aluno com deficiência intelectual; 1 com deficiência múltipla.
ESCOLA 4	1 aluno com deficiência intelectual.
ESCOLA 5	Não atende nenhum aluno com necessidades especiais.
ESCOLA 6	1 aluno deficiente físico (cadeirante); 1 aluno com Déficit de atenção.
ESCOLA 7	1 aluno deficiência visual (cego).
ESCOLA 8	1 aluno surdo; 2 alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH).
ESCOLA 9	1 aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH). 9 alunos com Déficit de atenção.
ESCOLA 10	1 aluno surdo

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

De acordo com o quadro acima, observamos que apenas 27 (vinte e sete) alunos com necessidade especiais são atendidos nas escolas pesquisadas. Ressaltamos que, este quantitativo exposto é apenas dos alunos que estão frequentando regularmente a escola, ou seja, não entra os alunos desistentes. Segundo o último censo escolar (2018) existem 11.580 alunos matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Humaitá – AM, neste quantitativo estão inseridos os alunos com necessidades especiais.

Vale ressaltar a importância do apoio da família para com os alunos excepcionais, tendo em vista que, a família é a base promissora para a inclusão dentro da escola. Deve-se partir de dentro de casa o primeiro incentivo para aluno com necessidades especiais frequentar a escola em busca de conhecimento.

Para compreender os tipos de necessidades especiais apresentadas na tabela acima, julgamos necessário compreender alguns conceitos referentes aos tipos de deficiência.

Assim, os indivíduos com deficiência visual são aqueles que tem baixa visão ou é cego. De acordo com Bruno (1997) para considerar um aluno com baixa visão ou cego no cenário educacional é necessário o laudo médico e uma avaliação funcional da visão.

O transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH não é considerado cientificamente uma deficiência, mas sim um distúrbio do neurodesenvolvimento infantil que pode persistir ao longo da vida. Segundo a pesquisa de Muzetti e Vinhas (2011), se trata de uma disfunção neurológica do córtex pré-frontal, devido a uma deficiência do transmissor Dopamina. De qualquer forma, este aluno deve receber um olhar mais sensível do professor.

Já, com relação a disgrafia, pode-se afirmar que se caracteriza disgrafia a escrita mal elaborada, levando até mesmo o próprio autor da letra a impossibilidade de distinguir o que está escrito ou reconhecer se quer uma letra diante da escritura (TOPCZEMWKI, 2000. p.1).

Outra necessidade presente no âmbito escola é a dislexia, a qual dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras). É caracterizada pela dificuldade na escrita e na compreensão das palavras, influenciando assim a leitura devido a baixa competência ortográfica (Associação Internacional de Dislexia, 2003, apud TELES, 2009).

Como corrobora, Fonseca (1999, apud Moura, 2011) que, a dislexia tratar-se de uma “dificuldade duradoura” que aparece em "crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente.” (p. 12).

Por sua vez, a discalculia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “calcular” (calcular, contar), ou seja, é “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais.” (Rebello, 1998a, p.

230). Assim, trata-se de uma confusão neurológica específica que afeta a desenvoltura de uma pessoa compreender e manipular números (FILHO, 2007).

Enquanto que, indivíduos diagnosticados com deficiência intelectual foram considerados capazes de aprenderem algo e serem educadas, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) — considerado o primeiro teórico de Educação Especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. Em concordância com Tessaro (2005), acredita-se que as principais limitações dos indivíduos diagnosticados com deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental.

5.2. Educação Inclusiva e seus Desafios

Com relação aos principais desafios enfrentados diariamente pelos professores ao trabalhar com alunos com necessidades especiais, os professores fizeram vários relatos, nas quais optamos por destacar:

P 1: *“Não estamos aptos para lidar com as exigências de uma decência inclusiva. E nós vivemos em uma ansiedade muito grande por não saber atender esses alunos. O principal desafio é a falta de suporte de outros profissionais nas instituições de ensino, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e as barreiras atitudinais.”*

P 4: *“O maior desafio é a falta de apoio pedagógico e familiar”.*

P 7: *“Os maiores desafios são a falta de formação, a falta de estrutura física preparada para receber nas escolas esses alunos”.*

P 9: *“Atrair a atenção de todos (alunos) em meio a diferentes perfis; Falta de interesse, ao achar que o professor tem a obrigação de lhe dar notas, não se importa com o conhecimento”.*

P 13: *“Falta de formação dos professores”.*

P 10: *“Saber lidar com essas crianças que não é fácil, ter paciência, atenção e o nosso maior desafio é que eles tenham uma educação, um aprendizado necessário para almejar seus objetivos igual a qualquer um de nós”.*

P 15: *“As principais dificuldades são quanto ao comportamento dos alunos com necessidades em sala e na área da escola. Assim como a falta de mais matérias, informações e orientações.”*

Após observamos as falas destes profissionais, fica evidente a apreensão e a insegurança para ministrar aulas para alunos com necessidades especiais. É explícito que a formação docente é um dos principais desafios enfrentados pelos professores, outros trabalhos também apontam esta mesma constatação. Para os autores Mantoan (2006), Glat e Pletsh (2011) e Lopes e Marquezine (2012) a dificuldade com a formação dos professores deve ser a mola propulsora ou a motivação para se lutar pelo direito de todos à educação, no sentido de garantia de que a melhoria na formação aconteça.

Outros aspectos, que ficou evidenciado ao decorrer desta pesquisa, foram: ausência de estrutura física adequada para receber os alunos com necessidades, materiais pedagógicos adaptados (livros em braile e outros materiais interativos), salas com quantitativos grandes de alunos, dificultando o desempenho do trabalho do professor; ausência de monitores/cuidadores e interpretes de libras; despreparo para atender alunos com necessidade especiais por parte de toda comunidade escolar (funcionários em geral).

Os desafios apurados advertem que apenas a existência de documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) ou ainda de Declarações como a de Salamanca (1994), entre outros, não garantem que os aspectos neles indicados estejam presentes nas escolas, tendo em vista que, a garantia do acesso e permanência de todos os alunos em escolas de educação básica seja uma preocupação presente nos sistemas de ensino, uma vez que a inclusão requer muito mais do que simplesmente a inserção do educando no ambiente escolar.

Estudiosos, como Mantoan (2006) chama atenção para a diferenciação do processo de integração escolar e o processo de inclusão escolar. Ainda que, por muitas vezes, os termos integração e inclusão sejam utilizados como sinônimos, é importante ressaltarmos que há uma diferença de práticas entre eles. O termo integração, como afirma Mantoan (2006), refere-se à inserção de alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, mas os alunos é que têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

Enquanto que em outra esfera, está a concepção de inclusão escolar, a qual chega ser inconciliável com a integração, como aborda Mantoan (2006, p.19) “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular”. Deixamos evidente neste trabalho que lutamos por inclusão e não por integração.

De uma forma geral, após análise dos desafios entendemos que os professores percebem lacunas na implementação da política de educação inclusiva nas escolas pesquisadas no município de Humaitá, considerando os desafios que vivenciam na sua prática docência. Vale

ressaltar, que estes desafios podem subsidiar políticas públicas para uma mudança no cenário vivenciado, tendo em vista que a educação é direito fundamental assegurado na constituição da república federativa do Brasil.

5.3. Possibilidades para a Educação Inclusiva

Abordaremos agora as possibilidades para inclusão na perspectiva dos professores das escolas pesquisadas no município de Humaitá, assim destacamos:

P 2: *“A possibilidade: é preciso fortalecer a formação dos professores e cria uma boa rede de apoio de todos os níveis profissionais que atuam com os portadores de deficiências educacionais, sendo docentes, gestoras, escola, família que façam projetos pedagógicos que incluam-se na escola e principalmente na formação dos professores e também a flexibilização e adaptação curricular em favor da aprendizagem dos alunos e na própria escola e na equipe da gestão escolar.”*

P 3: *“Deveria ter mais recursos voltado para a área de inclusão e ter uma equipe multifuncional que fosse atuante nas escolas.”*

P 5: *“Haverá toda as possibilidades se os governantes empregarem melhor os recursos e fazer uma administração voltada para a inclusão dessas crianças.”*

P 8: *“Há uma expectativa de que o município e o estado ofereçam uma formação aos professores para saber lidar a trabalhar com esses alunos com necessidades especiais.”*

P 11: *“Necessita-se de mais apoio da parte governamental, deve-se haver mais empenho e investimento em materiais”.*

P 12: *“Nenhuma. O governo não fornece uma estrutura física nem formação adequada para o professor, nem o aluno tem um cuidador para acompanhar e as salas super lotadas, não ajuda.*

Fica evidente, nas ressalvas dos profissionais a falta de expectativas para possibilidades do ensino inclusivo. É importante salientar que aulas alternativas com matérias de baixo custo para desenvolver metodologias e práticas pedagógicas elaboradas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades especiais são primordiais.

Existem muitos aspectos considerados pelos professores que a dificultam as possibilidades no processo inclusivo, uma vez que os profissionais apontaram vários desafios a serem superados como apontaram os professores P 3 e P 11. O professor P 5 garante que haverá todas as possibilidades no ensino inclusivo, desde que os governantes tomem providências.

Podemos considerar, que a necessidade de um ensino inclusivo de qualidade ainda não tornou-se prioridade nas políticas públicas de educação, uma vez que a formação de professores e outros profissionais para a educação inclusiva ainda continua sendo proposta meramente superficial, lamentavelmente, o que impede a transformação da escola na abertura incondicional à heterogeneidade, conseqüentemente um ensino de qualidade (MANTOAN, 2006).

É importante considerar também, que existem vários fatores político, gestão da escola, ausência de apoio por parte da família do aluno, formação dos professores e até mesmo de condições de infraestrutura e instalações inadequadas. No geral, pode-se afirmar que os professores fazem o que é possível diante deste cenário, mas nem sempre o possível é o mais adequado para garantir um bom resultado no processo de inclusão escolar.

No cenário desta pesquisa, destacamos a necessidade de educar para heterogeneidade, pois todo indivíduo tem direito ao acesso e permanência a educação de qualidade, considerando suas peculiaridades. Para uma educação que priorizem olhar o sujeito envolvido no processo como um ser único é primordial que existam investimentos e dedicação dos profissionais envolvidos nesse processo.

Diante do exposto, vale destacar que no município de Humaitá existe a Universidade Federal do Amazonas – UFAM há mais de 10 anos, disponibilizando cursos de Licenciatura, nas quais destacamos o curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, sendo estas as áreas destacadas na pesquisa.

O curso de Ciências: Biologia e Química tem o objetivo de formar profissionais nestas áreas, no entanto observa-se uma deficiência na grade curricular deste curso ao considerar a educação inclusiva, tendo em vista que o único componente curricular disponível na grade do curso é a disciplina de libras. Vale ressaltar que a vivência nas instituições pesquisadas deixou claro a presenças de educandos com outras necessidades especiais.

Uma possibilidade para a educação inclusiva nas escolas é investimentos também nas universidades públicas, além de considerar uma reformulação na grade curricular dos cursos de licenciatura, com o intuito de preparar esses profissionais para ter um pouco mais de conhecimento sobre os tipos de necessidades especiais e principalmente saber reconhecer melhores maneiras de trabalhar com esses alunos.

Contudo, é de suma importância colocarmos aqui a notoriedade de parcerias das escolas do município e estado com outras instituições de ensinos sendo elas organizações sociais, associações sem fins lucrativos, filantrópicas entre outras. Como podemos citar um exemplo clássico e plausível, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Portanto, torna-se necessário, sobretudo, acreditar, investir tempo e recursos para que a educação inclusiva deixe de ser apenas uma formalidade, um aspecto garantido na legislação, para ser uma realidade nas escolas regulares e nas universidades brasileiras.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização de uma escola para todos e de qualidade é um desejo de todos, pois a política educacional assegura o ingresso e a permanência de alunos com necessidades especiais, todavia, ainda poucos alunos com necessidades têm acesso a escola, especificamente no município de Humaitá – AM.

Contudo, fica evidente nesta pesquisa, que o maior desafio enfrentado para a execução da educação inclusiva é o despreparo dos professores da rede pública de ensino regular para trabalhar com alunos com necessidades especiais, entre outros desafios. Mas, como possibilidade podemos destacarmos parcerias das escolas com outras instituições, com o intuito de promover além de uma agregação de valores uma heterogeneidade na educação, sendo satisfatório para todos.

Infelizmente, é notório que a efetivação da inclusão nas escolas da rede pública no nosso município ainda não foi totalmente consolidada. Acreditamos que a luta é constante para alcançarmos aquilo que tanto almejamos “*uma escola para todos*”. Tendo em vista que, é necessário e importante que seja abordado com mais frequência este tema, com o intuito de que não haja preconceito causador de pontos negativos para a educação e socialização dos alunos com necessidades especiais.

No geral, pouco importa às pessoas saberem que possuem os direitos reconhecidos, se o exercício deles lhes é recusado na prática. Ressaltamos aqui, que a luta pela educação inclusiva não pode parar, existe um longo período a percorrer na luta por uma educação para heterogeneidade, onde a escola e todos os profissionais estejam preparados.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Formar professores para uma nova escola.** In: QUELUZ, A. G. O trabalho decente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARROCO, S. M. S. **Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência.** In: BARROCO, S. M. S.; LEORNARDO, N. S. T. SILVA, T. S. (Orgs). Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM,

BARROS, A. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de: Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – **Experiências Educacionais Inclusivas: direito à diversidade / Organizadora, Berenice W. Roth** – Brasília, 2007. Acesso em: 25 de junho de 2019

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Brasília, 2001

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, 1988. _____. Lei no. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E. p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** D.O.U. 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual – Reflexão sobre a Prática Pedagógica.** São Paulo. Laramara, 1997, p. 07.

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, pp.7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHATEAU, JEAN. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. V. 3, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

Federação Nacional das APAEs. Disponível em: <http://www.srv3.persocom.com.br/fenapae.htm>; Acesso em: fevereiro de 2019.

FERREIRA, L. S. **A construção do projeto político pedagógico**. Material didático. Santa Maria, 2009. Universidade Federal de Santa Maria.

FILHO, C. R. C. (2007). **Jogos Matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de Discalculia**. Acedido a 24 de junho de 2019 em <http://www.webartigos.com/articles/2067/1/Jogos-Matemaacuteticos-ParaEstimulaccedilatildeo-Da-Inteligecircncia-Nos-Distuacuterbios-DeDiscalculia/pagina1.html#ixzz1JnDUXM53>.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes médicas. 1995.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. Abril, São Paulo, 1995.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MINISTERIO DA SAÚDE. Acesso em 30 de outubro de 2018 <http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/sifilis/#barra-identidade>.

MOURA, O. (2011). **Portal da Dislexia**. Acedido a 24 de junho de 2019 em <http://www.dislexia-pt.com>.

MUZETTI, Claudia Maria Gouveia. VINHAS, Maria Cecília Zanoto. **A influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares.** Disponível em www2.pucpr.br/reol/index.php 2011. Acesso em: 24 junho. 2019.

NOGUEIRA, M. L de L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. **Resumo.** São Paulo: Mackenzie, 2000. Pg. 36.

PAULA, A. R.; COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** Brasília: MEC, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

RADMANN, Tatiane; PASTORIZA Bruno dos Santos. **Educação Inclusiva no ensino de Química.** Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular.** In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Uniãoeste: Cascavel, Paraná. 2003.

SANTANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década.** Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeo K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeo K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Brasília: IPEA, 2007.

SANTOS, L. F. A. dos. Apostila Metodologia da Pesquisa Científica. Métodos e Técnicas de Pesquisa II. Faculdade Metodista de Itapeva. Itapeva, 2006. Disponível em: <http://www.fatecpindamonhangaba.edu.br/downloads/projetos/como_fazer_citacoes_e_referencias_2014.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAPIA, J. A.; MONTERO, I. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL. C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS J. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação - 2: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TELES, P. (2009). **Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário**. Lisboa: Distema.
TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGrawHill.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOPCZEMWKI, Abram. **Aprendizado e- Suas Desabilidades - Como Lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VEIGA, M; M; QUENENHENN; A; CARGNIN; C. **O ensino de Química: Algumas reflexões**. Trabalho apresentado na I JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO, I FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 2009.
FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOSHIKAWA, R. C. S. **Possibilidades de aprendizagem na elaboração de materiais didáticos de Biologia com educandos deficientes visuais**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR(A) DE
CIÊNCIAS NATURAIS, BIOLOGIA E QUÍMICA NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ

Título do projeto: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e Possibilidades na Prática Docente

Pesquisadora responsável: Sarah Pinto Ramos

Orientadora: Profa. MSc. Paula Regina Melo Meotti

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios e Possibilidades na Prática Docente”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sarah Pinto Ramos, Endereço para qualquer informação Rua 29 de Agosto, 786, Centro e/ou pelo telefone (97) 3373 1180 ou pelo endereço eletrônico

sarahbioequim@hotmail.com; e, e orientação da Profa. MSc. Paula Regina Melo Meotti. Endereço Rua 29 de Agosto, 786, Centro e/ou pelo telefone (97) 3373 1180 ou pelo endereço eletrônico paula_rhm@hotmail.com.

A pesquisa tem como objetivo geral Analisar quais os desafios e possibilidades que os professores de Ciências, Biologia e Química enfrentam diariamente com o processo de inclusão na rede pública de ensino no município de Humaitá-AM.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário. A participação nesta pesquisa não trará complicações legais e nenhum dos procedimentos utilizados oferece inconsistências à sua dignidade. Porém, considerando que todas as pesquisas com seres humanos envolve riscos, há possibilidade do risco nessa pesquisa de constrangimento em relação a alguma pergunta no questionário.

Caso o Sr. (a) venha sofrer tais constrangimento a responsável por esta pesquisa prestara assistência integral e acompanhamento para atender as complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa. Os pesquisadores estarão atentos a quaisquer reações emocionais e ficarão à escuta de suas necessidades, dúvidas e/ou questionamentos, caso existam. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem todos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, estando sujeitos à indenização e cobertura material para a reparação de danos caso houver.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e geração de informações sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no município de Humaitá.

Se depois de consentir sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua 29 de Agosto, 786, Centro e/ou pelo telefone (97) 3373 1180, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/ ___/ ___

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS, BIOLOGIA E QUÍMICA

O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre inclusão nas escolas do município de Humaitá. Todas as informações obtidas são de carácter anónimo.

Data: __/__/__

Escola: _____

Sexo: ()F ()M

Formação académica: _____ Ano: _____

Formação especializada: _____ Ano: _____

Tempo de serviço: _____

Idade: _____

Número de alunos por sala: _____

Número de alunos com necessidades especiais: _____

1. Você ministra aula para quantas turmas diferentes?
2. O que é, para você, a inclusão do aluno (a) que apresenta necessidades educacionais especiais?
3. Na escola que você trabalha, tudo é feito para que todos se sintam bem-vindos?
4. Na sua opinião, todos os alunos são igualmente valorizados? Comente:
5. No seu ponto de vista, a sua escola possui estrutura física preparada para receber alunos com necessidades físicas?
6. Em suas turmas, há algum aluno (a) com necessidades especiais? Se sim, quais necessidades?
7. Você se sente preparado para ministrar aulas para alunos (as) com necessidades especiais? Comente:
8. Como você desenvolve seu trabalho com esse aluno? É feito algum tipo de adaptação ou plano especial?
9. Você tem acesso à educação continuada voltada para educação especial? Comente:
10. Durante sua formação, você teve algum preparo para saber lidar com alunos (as) com necessidades especiais? Comente:
11. Quais os principais desafios que professor pode encontrar diariamente ao trabalhar com alunos com necessidades especiais?
- 12- Considerando a sua realidade profissional, quais as possibilidades para a educação inclusiva no município de Humaitá?