



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA**

**CÍCERA REGINA SAMPAIO FERNANDES**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA CIDADE DE ALAGOA  
NOVA – PB SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Campina Grande-PB**

**2017**

**CÍCERA REGINA SAMPAIO FERNANDES**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA CIDADE DE ALAGOA  
NOVA – PB SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho apresentado como requisito  
para obtenção do título de **Graduada  
em Licenciatura Plena em Química**,  
pela Universidade Estadual da Paraíba.

**Área de Concentração: Ensino de Química**  
**Orientador: Prof. Me. Gilberlândio Nunes da  
Silva**

**Campina Grande-PB**

**2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F363c Fernandes, Cícera Regina Sampaio.  
Concepções dos professores de ciências da cidade de Alagoa Nova – PB sobre o tema educação inclusiva [manuscrito] / Cícera Regina Sampaio Fernandes. - 2017.  
40 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e  
Tecnologia, 2017.  
"Orientação: Prof. Me. Gilberlândio Nunes da Silva,  
Departamento de Química".

1. Ensino de Ciências. 2. Educação inclusiva. 3. Atuação docente. I. Título.

21. ed. CDD 370.115

**CÍCERA REGINA SAMPAIO FERNANDES**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA CIDADE DE ALAGOA  
NOVA – PB SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho apresentado como requisito  
para obtenção do título de **Graduada  
em Licenciatura Plena em Química**,  
pela Universidade Estadual da Paraíba.

**Área de Concentração: Ensino de Química**  
**Orientador: Prof. Me. Gilberlândio Nunes da Silva**

APROVADA EM 17 / 08 / 17

**BANCA EXAMINADORA**

Gilberlândio Nunes da Silva  
**Prof. Me. Gilberlândio Nunes da Silva – Orientador**

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Janaina Rafaella Scheibler  
**Janaina Rafaella Scheibler**

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Francisco Michel Silva Zacarias

**Francisco Michel Silva Zacarias**  
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Campina Grande-PB**

**2017**

Ao Mestre Jesus, por está presente em minha vida, me guiando e protegendo diante todas as dificuldades.

A minha mãe Zefinha (in Memoriam), mulher íntegra e de fé que sempre me apoiou, fazendo o possível e impossível para meu sucesso pessoal e profissional. Muitas saudades!

Ao meu pai José Francisco (in Memoriam), que durante seu pouco tempo de vida ao meu lado procurou sempre da melhor forma contribuir como pai para minha educação e sucesso.

Aos meus tios e tias, que me proporcionaram junto a minha mãe, o amor, carinho e incentivo incondicional.

Aos meus primos (as), que durante toda minha trajetória de vida, foram verdadeiros irmãos.

Ao meu namorado Isaac Diniz, amigo, amor e companheiro de todas as horas.

Aos meus amigos (as), em especial Beatriz Lima e Bruna Waleska, pelo companheirismo e demonstração de amizade mútua, em todos os momentos.

Ao meu querido orientador Gilberlândio Nunes, pelo suporte, paciência e confiança durante este período de conclusão de curso.

E a todos que direta ou indiretamente, fazem parte da minha formação, o meu muito obrigado!

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial

**DESE** – Departamento de Educação Supletiva e Especial

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** - Empresa de Correios e Telégrafos

**MEC** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**SEESP** – Secretaria de Educação Especial

**SENEB** – Secretara Nacional de Educação Básica

**SESPE** – Secretaria de Educação Especial

**“Eu é que sei que pensamentos  
tenho a vosso respeito, diz o Senhor;  
pensamentos de paz e não de mal, para  
vos dar o fim que desejais.”**

**Jeremias 29: 11**

## RESUMO

A Educação Inclusiva, através de suas propostas de inclusão para o acesso e a permanência do aluno no Ensino Regular, ganha espaço e desperta interesse por parte da sociedade ao longo dos anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garante a educação como direito de todos indistintamente. A escola deve promover a aprendizagem a seus alunos. No Ensino de Ciências, o grande desafio é incluir os excluídos no meio educacional, para tanto é necessário que os educadores busquem diferentes estratégias de ensino, que permita o acesso ao ensino de modo geral, contemplando os horizontes conceituais dos educandos, e permitindo a construção e significação científica pelos mesmos. Neste trabalho procuramos traçar um perfil dos professores de ciências que atuam na cidade de Alagoa Nova – PB, objetivando analisar as concepções e contribuições dos mesmos para com a Educação Inclusiva. Participaram da pesquisa 11 professores. Para esta, utilizou-se um questionário, com 09 questões relativas ao perfil dos professores. O tratamento dos dados foi realizado através de análises estatísticas. Os resultados obtidos nos levam a conhecer o pensamento inclusivo dos professores, e refletir sistematicamente acerca da real efetivação da Educação Inclusiva. Sobretudo, é necessário romper algumas barreiras. Estas se referenciam principalmente ao despreparo dos professores, rigidez curricular, as práticas avaliativas e as condições de acesso e permanência do aluno em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Educação Inclusiva, Concepção de Professores.

## **ABSTRACT**

Inclusive Education, through its inclusion proposals for the access and permanence of the student in Regular Education, gains space and arouses interest on the part of society over the years. The Law of Guidelines and Bases of National Education (1996) guarantees education as the right of all indistinctly. The school should promote learning to its students. In Science Education, the great challenge is to include the excluded in the educational environment, so it is necessary that educators seek different teaching strategies, that allows access to education in general, contemplating the conceptual horizons of learners, and allowing the construction And scientific significance for them. In this work we seek to draw a profile of science teachers who work in the city of Alagoa Nova - PB, aiming to analyze their conceptions and contributions to Inclusive Education. Eleven teachers participated in the study. For this, a questionnaire was used, with 9 questions related to the profile of teachers. The treatment of the data was performed through statistical analysis. The results obtained lead us to know the inclusive thinking of teachers, and to systematically reflect on the real effectiveness of Inclusive Education. Above all, it is necessary to break some barriers. These are mainly related to teachers' lack of preparation, curricular rigidity, evaluative practices and the conditions of access and permanence of the student in the classroom.

Key words: Science Teaching, Inclusive Education, Teacher Conception.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
2.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS .....	12
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSÃO: SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE.....	16
2.3 OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	19
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
3.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	22
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	23
3.3 UNIVERSO DA PESQUISA .....	23
3.3.1 Espaço Para a Coleta de Dados .....	24
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	24
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Inclusão é a oportunidade de valorizar as particularidades de cada aluno e a possibilidade de levar ao desenvolvimento de uma proposta educacional que garanta o direito de todos compartilharem um mesmo espaço escolar, sem distinção. Ser professor na atualidade exige muito mais que “apenas” estar em sala de aula transmitindo o conhecimento, mas contribuir para a efetivação da inclusão, possibilitando a conquista do aprendizado de seus educandos simultaneamente.

A legislação da educação assegura os direitos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Regular, no entanto ainda são notórias algumas limitações na efetivação deste serviço. Dentre elas podem ser sumarizadas a falta de acessibilidades nas escolas, a falta de formação continuada específicas dos docentes das escolas, a adaptação de conteúdos as diversas realidades educacionais, as limitações do corpo pedagógico no trabalho com alunos NEE e a falta de investimentos em estruturas solidas por partes dos representantes da nação.

Neste contexto, está inserido o ensino de ciências da natureza na educação básica que tem como objetivo a promoção da cidadania dos estudantes, que os documentos curriculares chamam atenção para a participação ativa na sociedade de modo racional.

Nesse sentido, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB 9.394/96), a educação é um direito de todos; no qual a escola não pode ser um espaço neutro, que contemple a “A” ou “B”, e sim coletivo; oportunizando o acesso a educação para pessoas com necessidades especiais, e inserindo-as no Ensino Regular.

Nesta perspectiva, faz-se necessário refletir nas formas de ensinar e condicionar a escola e o educador para uma visão transformadora e inclusiva. Na História da Educação, alguns desdobramentos insatisfatórios estiveram presentes na vida de milhares de pessoas portadoras de NEE, muitas foram privadas, discriminadas e até excluídas do espaço escolar.

O bem estar das pessoas com NEE, e sua integração no sistema geral de ensino são algumas das propostas de inclusão escolar, que foram reconhecidas e transformaram as salas de aula de ensino regular.

Neste trabalho, o objetivo geral é analisar como os professores de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), do município de Alagoa Nova compreendem a temática educação inclusiva. Os objetivos específicos são: observar

se há uma preocupação desses em fazer formação continuada que possibilite um trabalho efetivo com alunos NEE; verificar se eles conhecem as prescrições oficiais que regularizou a Educação Inclusiva nas escolas públicas de educação básica; verificar se o corpo docente da escola teve ou tem alunos portadores de NEE.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Um dos maiores desafios que a escola enfrenta atualmente é acerca do atendimento a alunos com diferentes NEE matriculadas na rede pública de ensino. De acordo com Bueno (1993):

Todo processo de ampliação da Educação especial quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela [...], reflete a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades para se inserirem em processos escolares historicamente construídos (BUENO, 1993, p. 24).

Ao revermos a história da humanidade, observamos que nos séculos XVI e XVII, atitudes e formas de vida em sociedade obedeciam às culturas da época, na qual os deficientes mentais eram internados em manicômios, orfanatos e até presos. Neste período da história, as pessoas com deficiência não logravam de tratamento especializado, nem programas educacionais que propiciassem condições de aprendizagem. Para tentar sanar as deficiências sociais do período, surgem então as ideias do frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584), que estabeleceu uma escola para 12 crianças surdas, no Mosteiro de Onã, na província de Burgos (Espanha). Tal experiência, foi surpreendente, e ele é reconhecido como pioneiro no ensino para surdos e autor do método oral (BRITO, 2006).

O século XIX deu origem ao período de fundações especializadas no atendimento de pessoas com deficiências, proporcionando o cuidado e assistência para quem necessitava. Este tipo de educação se dava fora dos núcleos de povoação, já que para os percussores o campo era o local mais propício para a vida alegre e salutar. Considera-se então a partir daí ter surgido a Educação Especial.

No Brasil, o processo de exclusão sempre esteve presente na história de nossa educação, principalmente nas camadas mais inferiores, no qual as pessoas eram categorizadas de acordo com seus traços étnicos e socioeconômicos, excluídos assim da sociedade conforme SILVA (1987):

Também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos 'miseráveis', talvez o mais pobre dos pobres. Os mais afortunados que haviam nascido em 'berço de ouro' ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então,

escondidos, voluntaria ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um 'peso' para suas respectivas famílias (SILVA, 1987, p. 273).

As primeiras entidades foram criadas para realizar o atendimento especializado em Educação Especial, como o “Instituto dos Meninos Cegos” em 1854 e o “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, simbolizaram um grande êxito no atendimento a pessoas deficientes, mesmo ainda sendo poucos os privilegiados, permitiu a expansão do espaço para o pleito e a percepção sobre a sua educação, caracterizando assim a Educação Especial brasileira como a educação que preiteava as deficiências visuais e auditivas, do que as físicas (LANNA JÚNIOR, 2010).

Posteriormente, surgem os primeiros debates relativos à educação para os deficientes mentais, tendo em vista estudos realizados em períodos anteriores que infelizmente não auxiliaram para o fim de conceitos sem autenticidade relacionados a este tipo de deficiência a LDB preconiza:

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) enfatiza o compromisso do poder público com a Educação Especial no Brasil. Assim nos anos 70, afirmou-se a necessidade por uma política de Educação especial, no qual a clientela “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade”, então o MEC criou uma modalidade que atendesse a problemática da Educação Especial. A escola e a classe especial, eram apontadas para alunos portadores de deficiências severas, e os alunos considerados excepcionais eram atendidos em classes comuns. O plano Nacional Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais. Posteriormente, Médice, por meio do Decreto 72.425, de 03/07/1973, do Ministério de Educação e Cultura, um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a intenção de avivar nacionalmente, o aperfeiçoamento e crescimento do atendimento a esse público (ANÇÃO, 2008, p. 29-30).

Decorridos alguns anos, em 1986, com o decreto nº 93.613, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1990, a SESPE foi extinta, delegando a responsabilidade da Educação Especial à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), No mesmo ano, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) passou a fazer parte da SENEB que manteve vínculo com o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos para fins de supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos (MAZZOTA, 1996).

Baseado nas mudanças sociais que aqui ocorriam em diversos setores e contextos, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a

integração escolar enquanto cláusula constitucional, priorizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir da Constituição de 1988, teve início uma onda de reforma no Sistema Educacional Brasileiro, a fim de que se pudesse alcançar a igualdade e a propagação do acesso a todos à escola, como afirma Mesquita (2004):

Na política educacional brasileira do início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado (MESQUITA, 2004, p.105).

Assim, nos anos 90, no Brasil várias discussões foram realizadas acerca da criação de um novo modelo a favor do atendimento escolar, conceituado como inclusão escolar. Os movimentos pela inclusão no nosso país cresceram aceleradamente, centrando a atenção dos profissionais da educação, em especial o professor, que enxergava a inclusão como a forma de repelir a exclusão.

O Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990; na qual foram propagadas sementes da política de Educação Inclusiva, assumindo assim o compromisso de transformar o sistema educacional brasileiro, acolhendo a todos sem quaisquer formas de discriminação.

Mais tarde em 1992, a SENEb foi denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP), a partir de então órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

O Brasil reafirmou sua intenção e comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, adotando a proposta da declaração de Salamanca (1994):

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (BRASIL, 1994, p.61).

A Educação Inclusiva não surgiu por acaso, mas sim para combater qualquer forma de discriminação e garantir o direito e o acesso a escola para aqueles que anteriormente eram segregados da sociedade.

Em meio aos problemas relacionados ao desempenho educacional, o Brasil passou a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Para o gerenciamento do estado democrático, a Educação Inclusiva é parte integrante e

essencial deste processo, assim como também a Educação Especial (MENDES, 2006).

Como afirma Ferreira e Nunes, 1997:

No âmbito da educação especial também se observava um contexto de revisão influenciado pelo criticismo relacionado aos serviços e às normas e políticas, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva. Nesta mesma linha, as referências às necessidades educacionais especiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular (FERREIRA E NUNES, 1997, p.17)

Embora muitos sejam os discursos acerca da Educação Especial e Inclusiva, ainda precisamos desmistificar o conceito de ambas, assim a Educação Especial, é direcionada para atender exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais, em locais onde existem profissionais especializados que trabalham para garantir o atendimento de pessoas com transtornos e deficiências globais. De acordo com (NORONHA & PINTO, 2001) a Educação Inclusiva, vai mais além, pois requer a participação de todos os educandos, trata-se de inserir no ensino regular de forma democrática o indivíduo que possui a necessidade especial, para que o mesmo cresça e adquira satisfação pessoal.

A LDB/1996, em seu Art.59, inciso I, enfoca que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.33). Assim, a ação da Educação Especial não se restringe apenas as dificuldades de aprendizagem com base nas disfunções, limitações e/ou deficiência motoras, mas sim aquelas que não possuem causa orgânica específica, visto que a exclusão se dá também aqueles alunos que possuem déficit de aprendizagem e comportamento. Portanto, a escola como principal Instituição que constrói o saber, deve levar o conhecimento para o maior número de pessoas possíveis, pois todos os alunos possuem direitos iguais, independente de suas características, necessidades e interesses individuais. Uma escola inclusiva, é igualitária, respeitadora e promove o alunado para a sociedade com resultados notórios da paz social e cooperação (NORONHA & PINTO, 2001).

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Segundo Ferreira (2007), a participação das minorias sociais em ambientes antes reservados apenas aqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição. Segundo SOUZA (2005), esses sentimentos são resultados da inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais que aos poucos vem ganhando espaço na sociedade preconceituosa, que carrega consigo ainda concepções tradicionais e ultrapassadas.

Sobre a história das tentativas de reajustes educacionais, Ferreira (2007):

[...] tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola (FERREIRA, 2007, p.545).

Mais necessário que a mudança de discurso é a mudança comportamental, que distorce a proposta inovadora da Educação Inclusiva. Na sociedade brasileira, inúmeras críticas são feitas a esta proposta, principalmente a política educacional que não responde as demandas educativas. Souza (2005) declara que as escolas só se tornarão inclusivas de fato:

[...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (SOUZA, 2005, p. 98).

Alguns questionamentos são direcionados ao ensino regular, entre eles a sua estrutura física e a inaptidão de recursos humanos. Mesmo que a demanda pela inserção de alunos em classes regulares seja grande, não podemos considerar por si só uma ação inclusiva de ensino. Assim, Santos (2001), aponta que ainda hoje muitos entendem, erroneamente, a inclusão como simplesmente a prática de colocar pessoas com deficiência estudando com outras que não são portadoras de NEE.

Apesar de ser uma proposta recente, sabe-se que não é uma tarefa simples implementar um sistema de Educação inclusiva, pois exige planejamento, tempo, dedicação para que seja oferecido um ensino de qualidade a todos os educandos sem exceção, “[...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento,

metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 30).

Para que a Educação Especial possa se efetivar dentro dos contextos escolares e educativos, é necessária a formação dos profissionais que nela atuam. Sá (2003) afirma que, os professores do Ensino Regular, reclamam que a realidade das condições de trabalho, tais como limites da formação profissional, número elevado de alunos por turma, estrutura físico-arquitetônica inadequada, despreparo para ensinar “alunos especiais”, ausência de clareza sobre os tipos de deficiência a serem atendidas, dificultam a qualidade do atendimento dos educandos inclusos.

Entretanto, a obscuridade e vastidão dos processos de ensino e aprendizagem, dificultam a ação dos professores da Educação Especial, que assim como os do Ensino regular, também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade dos educandos, já que nos cursos de graduação e/ou especialização os educadores aprendem a lidar com técnicas ou métodos específicos para determinada deficiência, estreitando as possibilidades de atuação, Marchesi (2004) colabora:

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2004, p.44).

Neste sentido, a preparação do professor estabelece conjunturas necessárias para o processo de inclusão de alunos com NEE, por mais que o professor tenha “boa vontade”, é necessário o seu preparo; pois ainda há professores leigos, e de consciência da escola e da sociedade que a inclusão seja feita com qualidade e não apenas de “faz de conta”.

Bueno (1993) aponta que “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada mas, como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (SANT’ANA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005).

Percebemos que vários professores atuam sem estar preparados, são professores de outras licenciaturas sem especialização, outros formados em cursos que não possibilitam a prática pedagógica; constituindo uma classe heterogênea nas formações, mesmo as prescrições legais apontando que a educação é para todos”, de forma geral nos espaços escolares estas prescrições são executadas modestamente, nesse sentido Lima (2002):

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (LIMA, 2002, p.122).

No entanto, é cabível que o professor atuante, possa refletir acerca de sua formação, se está apto para atuar na escola que permite o acesso de todos desempenhando sua prática pedagógica com eficácia. Confirmando com as ideias de Martins na qual “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.” (MARTINS, 2006, p. 44-45).

É necessário refletir sobre a condição do aluno em sala de aula, e como o professor (independente de sua formação) realiza sua prática pedagógica, para que esta possa alcançar todos os níveis, limitações, habilidades de seus alunos, já que o compromisso de garantir a aprendizagem dos alunos em sala de aula é por parte do educador. Observa-se que novas possibilidades são oferecidas para que possamos enxergar a(s) deficiência (s) pelo lado positivo, pois o aluno com deficiência pode demonstrar em suas atividades, grande força de atitude, desenvoltura e habilidades, e assim uma nova aprendizagem pode ser construída, pois todos nós contribuimos de alguma forma para a construção social e histórica da realidade. Por outro lado, pressupomos que para o processo de inclusão nas escolas regulares tenha êxito, é necessário também uma ação conjunta, na qual a escola seja solidária, disponibilize de recursos imprescindíveis, e que a equipe pedagógica também contribua com o suporte adequado para que o ensino e a aprendizagem possam alcançar a todos os alunos em sala de aula (PADILHA, 2004, p. 54) diz que: “[...] a transformação de um processo dá se de um funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto

é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização”.

Portanto, a prática pedagógica adequada ao processo de inclusão é extremamente importante, cabe ao professor se ver como o encarregado dos processos de aprendizagem, enxergando o alunado como um ser singular, que independente de sua (s) deficiência (s) traz consigo conhecimentos sociais, que possuem uma história e que cresce através de suas relações com o meio.

### 2.3 OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um tema atual, que proporciona questionamentos abruptos e bastante presente em nosso cotidiano. A grande responsabilidade é incluir um aluno com NEE no Ensino Regular, assegurando-lhe qualidade no ensino, propiciando condições para desenvolver suas habilidades cognitivas, Mittler (2002) a este respeito afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2002, p.16)

Enquanto para muitos o encargo é a inclusão, Mittler enfoca que o maior estorvo neste ápice a ser vencido esta no interior de nós, já que somos habituados a depreciar as pessoas ao invés estimá-las. Se quisermos realmente construir uma escola inclusiva, devemos arrenegar este pensamento, e incorporar a nossa prática o ato e ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, altivamente de sua idade e rotulações; visto que todo o conhecimento que o alunos carrega consigo é fruto de sua história que não deve ser desprezada e ignorada pelos educadores.

Rodrigues, Armindo de J. *Apud* Ribeiro e Baumel (2003, p. 24) afirma que:

“As mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos sem dificuldade. A perspectiva pessoal do professor informará toda a sua construção e implementação de esquemas e rotinas”.

Para atender as disparidades educacionais, bem como suas necessidades é necessário que os educadores revejam suas concepções intrínsecas acerca do fazer

pedagógico, analisando sua prática diária, e desejando que seus alunos desenvolvam suas habilidades intelectuais, a aprendizagem, construam o conhecimento e formação humana.

Entre os professores há a consonância que ensinar Física, Química e Biologia não é nada fácil, e aprender é mais fatigante ainda. Se o ato de aprender esta diretamente relacionado com o de ensinar, consideramos que o ensino é um ato de redescobrir, no qual a mensagem e seu significado propiciam a visão de mundo do educador, vence barreiras e ultrapassa limites.

Desta forma, a alfabetização científica <sup>1</sup>é uma das alternativas para que a educação seja potencializada a fim da construção do conhecimento. Consideramos que a Química, é uma ciência, arquitetada pelo homem, que emprega uma linguagem específica para explicar o mundo natural, e que deve ser aprendida pelos educandos.

Nas escolas e universidades, o ensino de ciências (Física, Química e Biologia), deveria favorecer aos alunos um olhar amplo da ciência, considerando que há uma grande relevância da mesma, no meio social e suas especificidades físicas/humanas, possibilitaria assim a posição crítica dos educandos em relação aos efeitos ambientais e tecnológicos na natureza/sociedade, e possíveis soluções de problemas.

Assim, faz-se necessário a busca por diferentes estratégias de ensino interdisciplinares, rompendo paradigmas até então impregnados no ensino de modo geral. Envolver os alunos ativamente nas aulas, através da linguagem que permita a construção do conhecimento científico dos mesmos de maneira autônoma e reflexiva. Como afirma Freire (1992):

“E não se diga que, se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de Biologia, obviamente, devo ensinar Biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama”.(FREIRE, 1992, p.23)

Entretanto, espera-se que a inclusão não fique só na vontade de querer fazer, mas que seja posto em prática. Neste paradigma, o educador é a peça chave para

---

<sup>1</sup> CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000, p.19.

que a educação inclusiva seja efetivada com sucesso, para isso é necessário que as novas estratégias de ensino estejam interligadas a construção de cidadãos leais e atuantes na sociedade.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos (OLIVEIRA, 1999). O método científico é definido como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (GIL, 2008).

Os métodos esclarecem acerca dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, que podem ser caracterizada por sua abordagem: quantitativas e qualitativas.

A pesquisa quantitativa, não está focada em conceitos e sim na objetividade, na lógica e na quantificação de dados, como esclarece Fonseca (2002):

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.(FONSECA, 2002, p.20).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1997).

Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual realiza coleta de dados através de instrumentos convencionais que propiciam em análises estatísticas. Como explica Minayo (2001):

"A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador". (MINAYO, 2001, p. 14).

Ainda que a investigação tenha sido de natureza qualitativa, em algumas etapas se fez necessário a apresentação de dados numéricos e gráficos, que foram analisados com base em referencial teórico; e também utilizado cálculos percentuais, expressando as respostas pertinentes à coleta de dados.

Para que a pesquisa tenha melhor proveito, e possa obter mais informações, Günther (1986) explicita:

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra (GÜNTHER, 1986, p. 207).

Esta pesquisa foi realizada em um ambiente escolar, caracterizando uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram investigados 11 professores de Ciências (Física, Química e Biologia) da rede Municipal e Estadual de Ensino do município de Alagoa Nova – PB.

### 3.3 UNIVERSO DA PESQUISA

A cidade de Alagoa Nova está localizada na Região Metropolitana de Esperança, distante 161 km da capital do estado, João Pessoa. O município possui área territorial de 122 km<sup>2</sup>, sua população estimada é de 19.681 habitantes. IBGE (2010)

A região era primitivamente habitada pelos índios Bultrins, da nação cariri. Foi fundado um aldeamento, a Aldeia Velha, posteriormente chamado de Bultrin. Com a promulgação do Diretório dos Índios, em 1760 as terras indígenas do aldeamento extinto foram invadidas por fazendeiros, gerando um conflito com os indígenas, que resistiram à invasão. Os índios foram vencidos. Muitos foram escravizados. Remanescentes destes indígenas foram viver na missão do Pilar. Os portugueses estabeleceram então fazendas na região, que foram os núcleos de novos povoados. Em 1763, o governador Francisco Xavier de Miranda Henrique concedem as terras do Olho D'Água da Prata, vizinhas ao aldeamento Bultrin a Maria Tavares Leitão e seu filho, o alferes José Abreu Tranca. Utilizando mão de obra escrava, cultivaram agricultura de subsistência e criaram gado. O excedente de farinha era vendido para o sertão, o que levou o historiador Epaminondas Câmara a denominar este período de "civilização da farinha". O distrito foi criado com a

denominação de Alagoa Nova, pela lei provincial nº 6, de 22 de fevereiro de 1837 e instalado em 27 de fevereiro de 1851, subordinado ao município de Campina Grande. Foi elevado à categoria de vila com a denominação de Alagoa Nova, pela lei provincial nº 10, de 5 de setembro de 1850, desmembrado de Campina Grande, com sede no núcleo de Alagoa Nova distrito sede. O município foi palco da Revolta do Quebra-Quilos, em 1874. Nesta ocasião, o arquivo da prefeitura foi incendiado, o que fez com que parte da história do município fosse perdida. Em 5 de junho de 1900, foi extinta a vila de Alagoa Nova. Foi novamente elevado à categoria de município com a denominação de Alagoa Nova, pela lei nº 215, de 10 de novembro de 1904. (WIKIPÉDIA, JULHO, 2017)

Na área educacional, a cidade conta com 42 escolas municipais que atendem da Educação Infantil ao Fundamental I (zona rural e urbana), uma creche e uma escola direcionada ao Fundamental II. Além as escolas municipais, existem 02 (duas) da rede estadual que oferece ensino fundamental e médio .

Em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas municipais foi de 4,2, ficando acima da meta para o município (3,7). As escolas estaduais atingiram 5,0 (anos iniciais) acima da meta (4,8) e 3,5 (anos finais), abaixo da meta (4,0). Fonte: QEdu.org. br. Dados do IDEB/Inep (2015).

### 3.3.1 Espaço Para a Coleta de Dados

Os dados foram coletados na cidade de Alagoa Nova – PB, localizada a 28 km de Campina Grande, através de um questionário elaborado e especificamente direcionado aos professores de Ciências da rede Municipal e Estadual de Ensino.

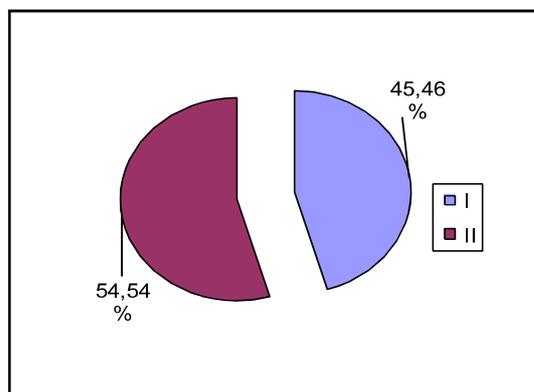
## 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realizar a coleta de dados, foi utilizado um questionário (APÊNDICE A), contendo 09 questões objetivas e subjetivas, para analisar a concepção dos professores sobre o tema Educação Inclusiva; no qual os investigados responderam sem a presença da pesquisadora.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente o objeto de estudo procurou investigar entre os sujeitos da pesquisa aspectos relacionados a: I A formação inicial; II O tempo que você atua como profissional docente; III Se tem alguma formação continuada; IV Se na sua trajetória de trabalho tem ou teve algum aluno com NEE; V Se gosta ou gostaria de trabalhar com alunos com NEE incluídos em salas de aulas comuns da educação básica; VI Se acredita que o aluno com NEE incluído no ensino regular consegue desenvolver as habilidades sociais, cognitivas, emocional e intelectual, quando comparado à outros estudantes; VII Se as atividades aplicadas nas aulas atende aos alunos portadores de NEE; VIII Você já buscou alguma capacitação continuada que ajude na sua atuação no processo de inclusão escolar de alunos com NEE; IX Se os sujeitos pesquisados conhecem as disposições da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica e normatiza o processo de inclusão educacional no Brasil.

Na Figura 1 estão sistematizados os resultados referente ao item 1 desta pesquisa, que aborda a formação inicial do investigado.



**Figura 1: Representa o percentual da formação inicial dos sujeitos da Pesquisa.**

**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

- I - percentual de professores que possuem formação inicial em Licenciatura e/o Bacharelado em Ciências Biológicas;
- II - percentual de professores que possuem formação inicial em Licenciatura em Química.

Os resultados expressos na Figura 1 mostram que 54,54% dos professores pesquisados possuem formação inicial em Licenciatura e/ou Bacharelado em Ciências Biológicas e 45,46% possuem formação em Licenciatura em Química.

Nesse sentido, a literatura científica reporta que, a quantidade de profissionais bacharéis atuando na educação básica é considerada relevante, já que o número de profissionais licenciados ainda não atende as demandas da sociedade, no entanto, é importante destacar que esses profissionais apresentam um grande respaldo teórico de conhecimentos científicos, mas em sua formação inicial não contempla os saberes pedagógicos básicos para atuarem na educação básica. Mello (2000) afirma que:

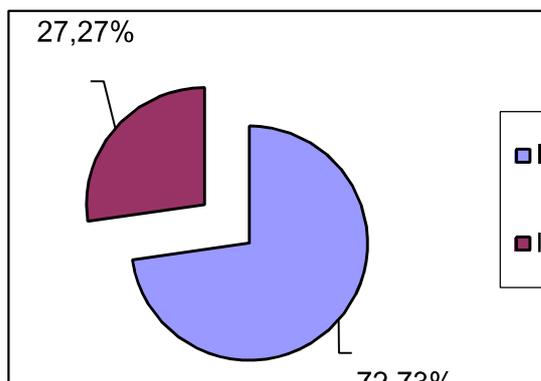
A educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania. Quando forma médicos, contribui para o sistema de saúde da mesma forma que a preparação de cineastas é a contribuição da educação para o desenvolvimento da arte cinematográfica. Quando se trata de professores, a educação está cuidando do desenvolvimento dela mesma, para que possa continuar contribuindo para a medicina, a engenharia, as artes e todas as atividades que exigem preparação escolar formal, além de sua finalidade de constituição de cidadania. A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor (MELLO, 2000, p.101-102).

Assim, há uma contradição entre a preparação profissional fornecida pelas Universidades e o mercado de trabalho. Para tal, devem-se levar em conta os princípios pedagógicos especificados nas normas curriculares nacionais, ou seja, obedecer às prescrições das leis da educação básica. Mello (2000) ainda considera que:

Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor. (MELLO, 2000, p.104)

A prática docente deve estar presente desde o início da vida acadêmica, através de ações cotidianas no qual o objetivo é interligar o processo de ensinar ao fazer, apoiadas em abordagens metodológicas inovadoras que oportunizem o aluno em formação inicial a aprender a ensinar. A experiência é uma das peças chaves para o aperfeiçoamento profissional, e esta deve ocorrer continuamente na carreira do educador.

No item II o instrumento investigou o período que os docentes atuam na educação básica, os resultados estão expressos na Figura 2.



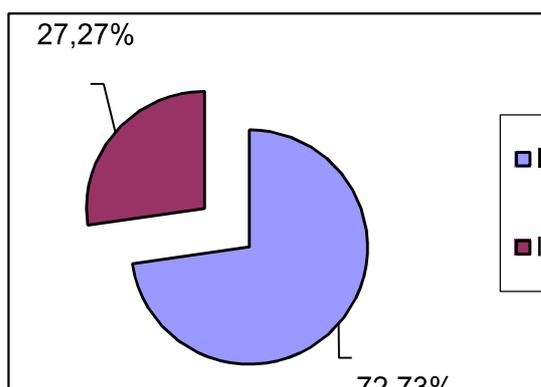
**Figura 2: Tempo que os docentes atuam na educação básica.**

**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

I - percentual de professores que atuam a menos de dez anos;  
 II - percentual de professores que atuam a mais de dez anos.

Os resultados da Figura 2 mostram que 72,73% dos professores lecionam a menos de dez anos e 27,27% a mais de dez anos. Estes dados apontam que um percentual maioritário de profissionais são recém-formados, neste sentido, Mello (2002) sinaliza que o professor competente não se limita ao tempo de atuação, mas se preocupa com a aplicação de conhecimentos, com métodos investigativos e ações problematizadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência os sujeitos pesquisados informaram sobre formação continuada, os resultados estão sistematizados na Figura 3.



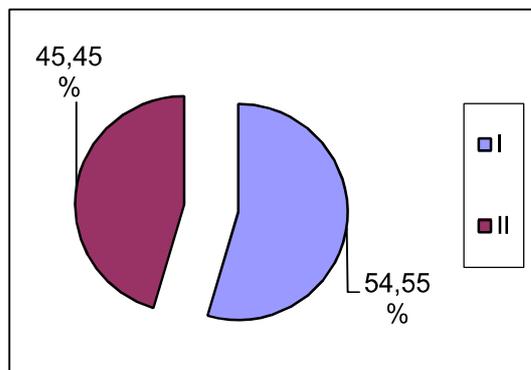
**Figura 3: Representa a formação continuada dos sujeitos investigados**

**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

I – Percentual de Professores com Graduação;  
 II – Percentual de Professores com Pós Graduação.

Os resultados da Figura 3 indicam que a maioria dos pesquisados 72,73% não possui o curso de pós-graduação e 27,27% possui curso de especialização. De acordo com Schnetzler (1994, p.63) “é profundamente importante que se explicita que as Licenciaturas não são apenas o lugar nem de início e muito menos, de término do processo de formação de professores”, é imprescindível que os professores busquem mais por sua formação, não se tornem obsoletos. Invistam em si, atualizem-se e adquiram novas aprendizagens, para utilizá-las em sala de aula.

No questionamento IV do instrumento de coleta de dados o pesquisador investigou se os sujeitos da pesquisa têm ou tiveram algum aluno portador de NEE no decorrer de sua prática docente. Os resultados obtidos estão expressos na Figura 4.



**Figura 4: Representa a presença de alunos com deficiência em alguma turma de professores no decorrer de sua prática docente.**

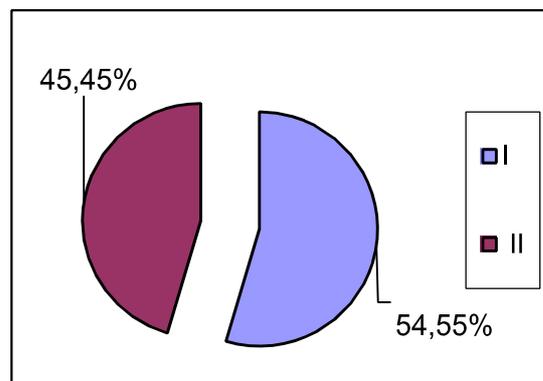
**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

I – Percentual de professores que tem ou tiveram alunos com NEE;  
 II – Percentual de professores que não tiveram alunos com NEE.

A Figura 4 mostra que 54,55% dos sujeitos da pesquisa não tiveram alunos com NEE e 45,45% dos professores pesquisados tem ou teve alunos com NEE na sua prática docente.

A partir dos dados explicitados acima, constatamos que a inclusão ao longo dos anos vem se efetivando nas salas de aula regulares, pois é comum encontrar vários alunos com diversas NEE frequentando o ambiente escolar. De acordo com Sasaki (1997): A inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoa com NEE possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Nesta perspectiva, consideramos que o processo de inclusão deve existir em todas as esferas, a partir da família e principalmente da própria pessoa portadora de NEE.

O item V é resultado da investigação relacionado ao interesse dos sujeitos em trabalhar com alunos com NEE. A Figura 5 Figura 5 Figura 5 Figura 5 Figura 5 sintetiza os dados obtidos na pesquisa.



**Figura 5** Figura 5 Figura 5 Figura 5 Figura 5: Representa o interesse dos sujeitos investigados em trabalhar com alunos que possuem NEE

Fonte: Autor da pesquisa, 2017.

I – Percentual de professores que possui interesse em trabalhar com alunos portadores de NEE;  
 II – Percentual de professores que não possui interesse em trabalhar com alunos portadores de NEE.

Conforme os resultados expressos na Figura 5 observa-se que 54,55% dos sujeitos possui expressivo interesse em trabalhar com alunos portadores de NEE em classes comuns, enquanto 45,45% alegaram não possuir interesse em trabalhar com alunos portadores de NEE. Como mostrado na Figura 5 grande parte dos professores compreendem a importância da Inclusão em sala regular. Através da fala destes professores, transcritas a seguir, percebemos a importância da Educação Inclusiva nas classes comuns.

*Seria uma honra trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais em uma classe comum. Um aprendizado maior tanto para o professor como para os colegas. Prof. 1*

*Apesar deste modo estar incluindo eles. Seria complicado, pois antes teríamos que ter algum treinamento. Prof.2*

*A escola deve ter estrutura para receber esses alunos e ter um corpo docente capacitado. Prof.3*

*Os alunos de baixa cognição são capazes de aprender desde que tenhamos um atendimento diferenciado e individualizado. Prof.4*

*Experiência profissional e desenvolvimento profissional. Prof.5*

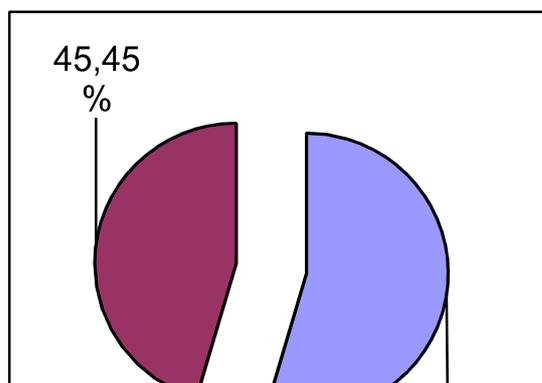
Percebe-se nos relatos supracitados, que apesar de possuírem interesse pela Inclusão, existem limitações como a não formação específica na área e a experiência profissional, que impedem, este é um aspecto que dificulta o trabalho

dos educadores com alunos portadores de NEE. Neste sentido, Marchesi (2004) reconhece que:

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2004, p. 44).

Assim, para que os professores possam vivenciar a Inclusão em seu dia-dia, é necessário que os mesmos estejam em constante aprendizado, trocando ideias em trabalho coletivo, compartilhando experiências e angustias que possibilitam a descoberta de novos caminhos, trabalhando as dificuldades e evidenciando as possibilidades.

O item VI procurou investigar frente aos sujeitos da pesquisa a relação existe entre desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas, emocional e intelectual dos alunos com NEE quando comparados aos estudantes de sala regular da educação básica. Os dados obtidos foram sistematizados e expressos na **Erro! Autoreferência de indicador não válida..**



**Erro! Autoreferência de indicador não válida.: Percentual dos professores que acreditam que os alunos com NEE conseguem desenvolver várias habilidades quando comparados a outros estudantes.**

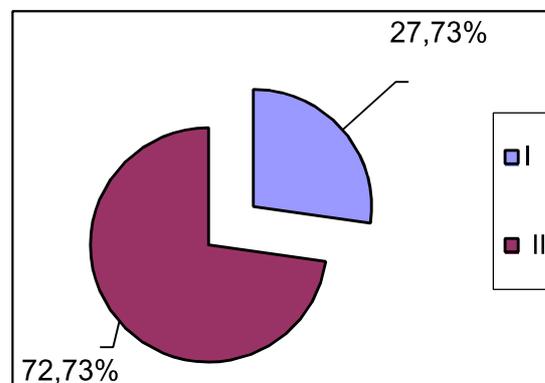
**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

- I – Percentual de professores que acreditam que os estudantes portadores de NEE conseguem desenvolver várias habilidades quando comparados a outros estudantes;
- II – Percentual de professores que não acreditam que os estudantes portadores de NEE conseguem desenvolver várias habilidades quando comparados a outros estudantes.

Os dados explicitados na Figura 6 revelam que a maioria dos sujeitos investigados 54,55%, acredita que os alunos com NEE conseguem desenvolver as habilidades citadas anteriormente, enquanto 45,45% acham impossível o desenvolvimento dessas habilidades, remetendo-os muitas vezes a ideia do menos,

do deficiente, dos limitados. Solé (1999) e Carlini (2004) citam estratégias que podem ser utilizadas por qualquer educador para atingir todos os alunos e desenvolver suas habilidades, tais como: planejamento da aula, apresentação de ideias, aula expositiva, debates, dramatização, pesquisas, projetos, estudo dirigido, estudo do meio, seminários, trabalhos em grupo e ainda atividades em dupla. Assim, os alunos vivenciam situações de ensino-aprendizagem, trocam experiências e acessam o conhecimento da mesma forma.

Na sequência o item VII, refere-se às atividades que são aplicadas nas aulas, se as mesmas atendem aos alunos portadores de NEE. Os dados relacionados a este item estão elencados na Figura 7.



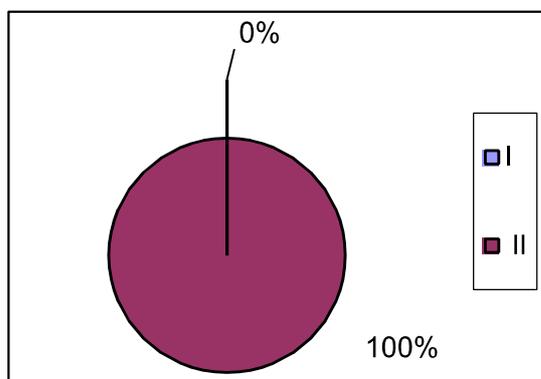
**Figura 7: Representa o percentual de sujeitos os quais acreditam que as atividades aplicadas nas salas regulares atendem aos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais**

**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

- I – Percentual de sujeitos que acreditam que as atividades aplicadas nas salas regulares atendem aos alunos portadores de NEE;
- II – Percentual de sujeitos que não acreditam que as atividades aplicadas nas salas regulares atendem aos alunos portadores de NEE.

Os resultados da Figura 7 mostra que 27,27% consideram que as atividades aplicadas em sala de aula são apropriadas para alunos com NEE, e 72,73%, não consideram que as atividades são próprias para este público. De acordo com Martínez (2005), é necessário mudanças na representação da escola como instituição e nas concepções dominantes no meio escolar para favorecer a inclusão. Nesse sentido, os resultados expressos sinalizam que a maioria dos professores não direciona a prática pedagógica que contemple os alunos com NEE. Esse é um aspecto que desvincula o currículo prescrito da prática docente.

O item VIII aplica-se aos professores que buscam formação direcionada ao processo inclusivo. Os sujeitos investigados tiveram suas respostas expressas na Figura 8:



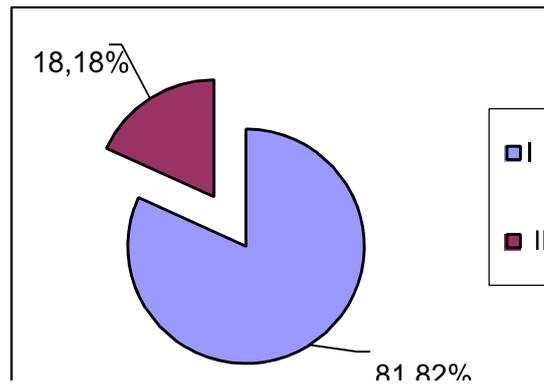
**Figura 8: Representa o percentual de professores que buscaram formação profissional relacionada à inclusão escolar**

**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

- I – Percentual de professores que não buscaram formação profissional relacionada à inclusão escolar;
- II – Percentual de professores que buscaram formação profissional relacionada à inclusão escolar.

No âmbito da formação profissional direcionada ao processo de Inclusão escolar, os resultados mostram que 100% dos pesquisados, disseram que já buscaram capacitação para atuar junto a Inclusão Escolar, observamos o interesse em promover a sua evolução enquanto profissional.

O item IX buscou resposta acerca do conhecimento dos sujeitos relacionado às disposições da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica normatizando o processo de Inclusão, os resultados obtidos estão expressos na Figura 9:



**Figura 09: Representa o percentual de sujeitos que conhecem as disposições da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica normatizando o processo de Inclusão.**

**Fonte: Autor da pesquisa, 2017.**

- I – Percentual de professores que conhecem as disposições da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica normatizando o processo de Inclusão;
- II – Percentual de professores que não as disposições da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica normatizando o processo de Inclusão.

Os resultados da Figura09 revelam que 81,82% afirmaram que conhecem resolução e 18,18% disseram que não conheciam. Estes dados mostram que a maioria dos sujeitos é ciente da universalização do ensino brasileiro, e das mudanças significativas na sociedade ocasionadas pela Educação Especial. Nesta perspectiva, Nozi e Vitaliano (2013, p.34) dizem que existem alguns conhecimentos que possibilita a pratica educacional de professores que possuem alunos com NEE “[...] o conhecimento da legislação que subsidia a educação inclusiva enquanto proposta educacional, bem como a compreensão dos pressupostos da educação inclusiva”. A inclusão de alunos com NEE depende muito das políticas publicas aplicadas nas esferas federais, estaduais e/ou municipais, de sua organização curricular administrativa que atenda a todos educandos e colabore com a sua aprendizagem Mendes (1995).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o ambiente na qual se convive com as diferenças, e para lidar com essas diferenças é necessário repensar o “fazer pedagógico”, oferecendo subsídios para que os professores possam desenvolver seus planejamentos educacionais de forma efetiva no processo educativo, contribuindo com o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos, das relações sociais e possibilitando a inserção deles na sociedade de forma multidisciplinar e igualitária, para tanto é imprescindível que a equipe pedagógica das escolas estejam em dialogo constante e que as ideias discutidas corrobore com a construção do conhecimento dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a maioria dos professores pesquisados são Bacharéis, no entanto foi possível verificar uma preocupação por partes deste em relação à temática em estudo.

Os resultados da pesquisa sinalizam que os profissionais pesquisados não tem formação continuada em educação inclusiva, no entanto reconhecem a importância dessa problemática, reconhecendo que há prescrições que preconizam o direito dos estudantes portadores de NEE frequentarem salas de aulas regulares na educação básica.

Um percentual maioritário dos sujeitos pesquisados não tiveram alunos com NEE no decorrer de sua prática docente, o que nos surpreende, pois é comum encontrar vários alunos com diversas NEE frequentando o ambiente escolar, constatando a efetivação da inclusão ao longo dos anos.

É importante também que o professor seja um sujeito reflexivo, faça uma auto avaliação diária, no aspecto profissional e se condicione para tentar compreender o ser humano em suas diversas totalidades, apostar e acreditar que as deficiências podem ser superadas, estar dispostos a adaptar aos discentes e colaborar para com o modelo educacional, respaldado em princípios e leis para todos.

## 7 REFERÊNCIAS

ANÇÃO, Carla de Benetto. **Educação Inclusiva: análise de textos e contextos**. Londrina, 2008, p. 29-30.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei n 9.394 de 20/12/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília/DF. Diário Oficial da União, n246, de 23/12/1996, p.33.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994, p.61.

BRITO, Isaías Moniz de. **Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física**. Praia, 2006, p.14.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993, p.24.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: editora Unijuí, 2000, p.19.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa. São Paulo: 2007, v.33, p. 543-545. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3.pdf>, acessado em: 10 de Maio de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002, p.20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.23.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ªed. São Paulo: atlas, 2008, p.8.

GLAT R, FERNANDES EF. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Revista Inclusão: MEC/SEESP. 2005; 1(1).

GLAT, Rosana; BLANCO L. de M. V. **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva**. p. 15-35. In GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p.30.r

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997, p.34.

GÜNTHER, I. A. **Pesquisa para conhecimento ou pesquisa para decisão? *Psicologia: Reflexão e Crítica***, 1(1), 1986, p 207.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002, p. 122.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004, p.44.

MARTINEZ, A. M. **Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo**. In: A. M. Martinez (Org.), **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 17-29.

MARTINS, L. de A. R. **Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 17-27.

MARTINS, L. de A. R. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 44-45.

MAZZOTA, Marcos José da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1996, p.208.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de professores para a Educação Básica**. São Paulo: Junho, 2000, p. 104.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. vol. 11 nº33, p. 1-15, Rio de Janeiro, Sept/Dec. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>, acessado em: 13 de Maio de 2017.

MESQUITA, N. **Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado**. Anped, 2004. Disponível em: <https://189.1.169.50/reunioes/27/gt/15/p151.pdf>, acessado em: 10 de Janeiro de 2017.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.14.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2002, p.16

NORONHA, Eliane Gonçalves e PINTO, Cibele Lemos. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**, 2001. Disponível em: [https://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%r%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf](https://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%r%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf), acessado em 03 de Fevereiro de 2017.

NOZI, Gislaine Semcovia; VITALIANO, Célia Regina. **Saberes docentes e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: LIMA, Angela Maria de Souza et al. **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, 2013, p.28-36.

NUNES, L.R.D.P e J.R.Ferreira. **Deficiência Mental: O que as pesquisas têm revelado em: Tendências e Desafios da Educação Especial**. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: 1994, p.17.

OLIVEIRA, S. L.. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira. 1999.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004, p. 54.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Editora: Avercamp, São Paulo, 2003.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação**. Editora: Summus. São Paulo, 2006.

SÁ, Elizabeth Dias de. Palestra apresentada na 6ª Jornada de Educação Especial. **A educação no terceiro milênio: espaço para a diversidade**. 3-6 Junho de 2003. Faculdade de Filosofia e Ciência. UNESP, Marília-SP. Disponível em: <https://www.bengalalegal.com/eliza3.php>, acessado em: 09 de Fevereiro de 2017.

SANT'ANA I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo. 2005; 10(2): 227-234.

SANTOS, M. S. **O desafio de uma experiência**. Em M. T. E. Mantoan (Org.), **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Mennon, 2001, p.16-123.

SASSAKI, Romeo K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora LUVA, 1997, p.41.

SCHNETZLER, R. P. **Do Ensino com Transmissão para um Ensino com Promoção de mudança conceitual nos alunos: um processo (e um desafio) para a formação de professores de Química**. Cadernos ANPED, Belo Horizonte: 1994, n.6, p.63.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987, p.273.

SOLÉ L. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

SOUZA, C. da. C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. Rio de Janeiro, 2005, p. 98-115.

# ***APÊNDICE***



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CCT  
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA – DQ  
CURSO LICENCIATURA EM QUÍMICA – LQ

Este questionário tem por finalidade a obtenção de informações, para o trabalho de conclusão de curso TCC da aluna **Cícera Regina Sampaio Fernandes** do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). De acordo com o comitê de ética de pesquisa da UEPB, os nomes das pessoas envolvidas na pesquisa não serão divulgados.

**DIAGNÓSTICO INICIAL**  
**Apêndice A**

**01.** Qual sua formação inicial?

---

**02.** Há quanto tempo você atua como profissional docente?

---

**03.** Você tem alguma formação continuada?

---

**04.** Você tem ou teve, nos últimos três anos, em alguma de suas turmas, aluno(s) com deficiência?

a) Sim ( ) b) Não ( ) **Justifique.**

---



---

**05.** Você gosta ou gostaria de trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais incluídos em classes comuns?

a) sim ( ) b) Não ( ) **Justifique.**

---



---

**06.** Você acredita que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais incluídos no ensino regular consegue desenvolver as habilidades sociais, cognitivas, emocional e intelectual, quando comparado às outras estudantes?

a) Sim ( ) b) Não ( ) **Justifique.**

---

---

**07.** Você considera as atividades que aplica nas suas aulas no ensino regular apropriadas para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais?

- a) Sim ( )    b) Não **Justifique.**
- 
- 

**08.** Você já buscou alguma capacitação para sua atuação no processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

- a) Sim ( )    b) Não ( ) **Qual?**
- 
- 

**09.** Você conhece as disposições da Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que normatiza o processo de inclusão educacional no Brasil?

- a) Sim ( )    b) Não ( )