



ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Gustavo da Silva¹, Hélcio Marques Junior^{2*}, Jalsi Tacon Arruda³

1. Licenciatura em Biologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável, Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Professor Adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Faculdade Araguaia

* Autor para correspondência: helciomj@hotmail.com

3. Pós-doutorado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás; Professora Titular da Faculdade Araguaia, Professora Adjunta da UniEvangélica Centro Universitário de Anápolis.

Recebido em: 06/04/2019 – Aprovado em: 10/06/2019 – Publicado em: 30/06/2019
DOI: 10.18677/EnciBio_2019A189

RESUMO

Necessidades educacionais especiais (NEE) são aquelas relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. O presente estudo aborda a questão da inclusão dessas pessoas, com o objetivo de verificar concepções e critérios de professores do ensino fundamental que trabalham com alunos com NEE. Para isso, utilizou-se como procedimento metodológico um questionário estruturado contendo sete perguntas discursivas. Os professores de ciências do ensino fundamental de quatro escolas, sendo duas particulares e duas públicas de Goiânia, responderam as questões. A inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular é um processo que exige respeito, compreensão e dedicação ao próximo, tanto por parte dos familiares, professores e profissionais da saúde, como das instituições de ensino que recebem este estudante. Essa inclusão no sistema regular de ensino é uma das diretrizes propostas pelas políticas públicas educacionais. No entanto, falta a capacitação do professor licenciado, como observado nos resultados obtidos. A grade curricular das instituições de ensino superior não abrange disciplinas voltadas para o ensino de estudantes com NEE. Os professores precisam buscar mudanças no comportamento dos participantes desse processo de ensino-aprendizagem que envolve desde o direito de acesso dos estudantes com NEE até a organização pedagógica da escola para que esse estudante possa realmente desenvolver suas habilidades.

PALAVRAS – CHAVE: Acessibilidade; Igualdade; Processo Inclusivo.

SCIENCE PROFESSOR'S ACTIVITY IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT

Special educational needs (SEN) are those related to students who have high ability or learning difficulties. These students are not necessarily disabled, but they are those who become special when they require appropriate specific responses. The present study addresses the question of the inclusion of these people, with the objective of verifying conceptions and criteria of elementary school teachers who work with students with SEN. For this, a structured questionnaire containing 7 discursive questions was used as methodological procedure. Primary school science teachers from 4 schools, two private and two from Goiânia, answered the questions. The inclusion of students with SEN in regular teaching groups is a process that requires respect, understanding and dedication to the next, both by family members, teachers and health professionals, as well as the educational institutions that receive this student. This inclusion in the regular system of education is one of the guidelines proposed by public educational policies. However, the qualification of the licensed teacher is lacking, as observed in the obtained results. The curriculum of higher education institutions does not cover disciplines focused on the teaching of students with SEN. Inclusion needs to reflect changes in the behavior of participants in this teaching-learning process, from the right of access of students with SEN to the pedagogical organization of the school so that the student can actually develop their skills.

KEYWORDS: Accessibility; Equality; Inclusive Process.

INTRODUÇÃO

Ao rever a história da humanidade fica evidente que pessoas com deficiências, aquelas que a sociedade não as consideram “normais”, sempre foram segregadas independente da época. Foram e ainda são tratadas de maneira preconceituosa e discriminadas criando ideologias em torno destas, levando muitos a acreditar que a deficiência seria um meio de “punição” a estes indivíduos (ABREU et al., 2013).

Para pessoas com atraso no desenvolvimento intelectual por muito tempo utilizou-se o termo “retardo mental” e outros como “indivíduo excepcional” tentando oferecer um termo menos pejorativo (BAPTISTA; NASCIMENTO, 2017). Algumas pessoas entendiam que se tratava de alguém com um talento específico, no intuito de atribuir um sentido positivo a estes indivíduos. Outras novas expressões foram sendo criadas como “pessoa especial”, com necessidades educativas especiais ou apenas especiais (ARRUDA et al., 2018).

O termo mais utilizado no presente é indivíduo com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), foi criado com o intuito de amenizar o termo deficiente. São estudantes que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA; VELOSO, 2017). Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. A inclusão destes alunos no ensino regular tem sido, sem dúvida, um dos assuntos mais discutidos nos últimos anos no Brasil (ARAUJO et al., 2017).

A história da inclusão do atendimento aos indivíduos que possuem alguma deficiência no Brasil teve início a partir século XIX, por interesse de educadores que buscavam o atendimento educacional, influenciados por experiências norte-americanas e europeias. A preocupação real ocorreu apenas no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX. A história da Educação Especial começou a se organizar de maneira assistencial atendendo essas pessoas (AZEVEDO; ABIB, 2013; FERNANDEZ, 2015).

Nas escolas em Goiás a inclusão teve início no ano de 1999 através do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Esse programa considera como fim do processo da Educação Especial como antes fora pensado passando a ser um sistema semelhante ao do sistema de ensino regular. Políticas públicas e leis foram estabelecidas e aproximadamente 50 anos de práticas educacionais executadas em Goiás com objetivo de integração com iniciativas particulares e governamentais (OLIVEIRA et al., 2011; ARRUDA et al., 2018).

Esse programa iniciou-se com a seguinte situação: dos 242 municípios goianos a época, apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento as pessoas com deficiência no âmbito educacional. Portanto, 165 municípios não ofereciam esse tipo de atendimento. Todo o estado possuía 52 escolas especiais, estando 40 no interior e 12 na capital goiana, que atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais, sendo 107 encontradas no interior e 31 na capital, que atendiam 1.283 alunos; 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 34 na capital e 125 no interior, que atendiam 2.469 alunos. Estavam envolvidos 9.000 educandos nestes atendimentos, um número pequeno em relação a demanda estimada de 100.000 alunos. De 1999 até 2003 um total de 26.733 alunos com deficiência foram atendidos; 16.612 professores foram capacitados; 246 municípios atendidos e 1.177 escolas também foram atendidas. Contudo, muito ainda há que se fazer para a consolidação efetiva do processo inclusivo nas escolas de Goiás (GOIÁS, 2004; ARRUDA et al., 2018).

A Escola para todos é o ideal para o processo educativo de uma sociedade mais igualitária (BAPTISTA; NASCIMENTO, 2017). Uma instituição aberta a todas as crianças que tem a preocupação de não “descartar” ninguém, de compartilhar os saberes sem nenhuma reserva (ARAUJO et al., 2017). Para que a educação inclusiva funcione necessita de professores preparados para lidar com diferentes alunos (AZEVEDO; ABIB, 2013; FERNANDEZ, 2015; CORTES JUNIOR; SA, 2017).

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência a inclusão e a formação de professores para atender alunos com NEE em classes comuns dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001). A formação do professor deve capacitá-lo para assumir uma postura reflexiva permanente o ensino para compreender que a tolerância e a flexibilidade diante das diferenças individuais, independentemente do tipo que for, deve ser uma forma habitual na sala de aula fortalecendo a capacidade de enfrentar os desafios de uma educação pluralista (ABREU et al., 2013; BAPTISTA; NASCIMENTO, 2017; QUEIROZ; HOUSOME, 2018).

Os cursos de licenciatura, assim como a licenciatura em Ciências, são oferecidos por universidades que seguem um padrão da “racionalidade técnica” (OLIVEIRA et al., 2011). No entanto, aprender técnicas para o ensino especial é importante, mas devem ser utilizadas com o intuito de solucionar problemas observados no dia a dia da sala de

aula (CORTES JUNIOR; SA, 2017). A democratização do acesso à escola como assegurado pela Constituição Brasileira precisa de mais políticas públicas para atender e garantir o direito dessas pessoas com NEE (ARRUDA et al., 2018). Diante do exposto, o presente estudo teve por objetivo evidenciar os critérios e concepções de professores de ciências do ensino regular sobre o processo inclusivo de indivíduos que possuem algum tipo de Necessidade Educativa Especial.

MATERIAL E MÉTODOS

Este é um estudo do tipo observacional, transversal. Foram selecionadas quatro escolas de Goiânia-GO, sendo duas da rede pública (escolas A e C) e duas da rede privada (B e D), que oferecem o ensino fundamental. Durante o 2º semestre de 2018 os professores foram convidados a participar dessa pesquisa. Foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo e responderam a um questionário estruturado contendo sete questões baseadas em estudos teóricos. Esse questionário foi aplicado a 20 professores de ciências das escolas analisadas durante o intervalo entre as aulas, para verificar o domínio do docente diante das exigências relacionadas aos alunos com NEE. Manteve-se o sigilo dos dados de cada escola e o anonimato dos professores. Os dados obtidos foram tabulados em planilhas e submetidos a estatística descritiva. O presente estudo foi submetido ao comitê de ética em pesquisa e os professores que concordaram participar autorizaram mediante assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido, assim como as escolas autorizaram a participação mediante assinatura do Termo de Concordância da Instituição para autorização da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores das escolas analisadas responderam ao questionário e as respostas foram descritas e discutidas entre os pesquisadores responsáveis pelo estudo. A primeira questão abordou a opinião do professor referente a capacidade do estudante com NEE de enfrentar os desafios propostos em sala de aula em comparação aos outros alunos que não apresentam NEE. Nesse quesito todos os professores entrevistados (20) responderam que um estudante com NEE ainda não está em condições igualitárias, no sentido de enfrentar os desafios diários em sala de aula, como os alunos que são tidos como “normais” estão. Atualmente o professor tem de enfrentar desafios diários na sala que dificulta o seu trabalho. Desafios esses que envolvem desde a qualidade da estrutura física da instituição, a falta de materiais didáticos, desatenção e o desinteresse por parte do estudante (ARRUDA et al., 2018).

Existem muitos desafios para a inclusão do estudante com NEE no ensino regular, como: salas de aula superlotadas, condições desfavoráveis, tempo limitado e aulas corridas, não havendo tempo suficiente para identificar problemas ou buscar soluções para lidar com o estudante com NEE, de modo que possa descobrir seus pontos fortes e fracos, para então procurar estratégias para incluir e envolver essas crianças (ARAUJO et al., 2017).

Essa relação professor-aluno pode ser diretamente afetada pela falta de disciplina, o que tem sido um desafio frequente em sala de aula (FERNANDEZ, 2015). A postura inadequada de um estudante faz com que a aula seja turbulenta, prejudicando a qualidade do ensino, e ainda prejudica aqueles estudantes que estão prontos para

aprender (MENDONÇA; JUSTI, 2013). Neste contexto, a 2ª questão abordou a opinião dos professores sobre o comportamento dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular. Quanto ao comportamento os professores, disseram que os alunos com NEE apresentam um bom comportamento, como se espera de um estudante.

A questão comportamental é algo familiar a todos os indivíduos que estão envolvidos no processo educativo e é vista como um limitador do sucesso acadêmico. Por outro lado, as justificativas para o mau comportamento focalizadas no estudante podem ser por vários fatores determinantes como a imaturidade, um temperamento mais difícil, a falta de motivação para os estudos ou por falta de capacidade de controle dos impulsos, muitas vezes ligadas a fatores biológicos, como é o caso de alunos hiperativos (PEIXOTO, 2017).

Apesar disso, é curioso verificar que esses professores tenham afirmado que os alunos com NEE não apresentam mais problemas comportamentais do que os alunos ditos “normais”. Grande parte dos docentes consideram que psicólogos ou psicopedagogos e os professores da Educação Especial estão mais bem preparados para intervir na modificação do comportamento (OLIVEIRA et al., 2011; GUIDOTTI; HECKLER, 2018).

As atitudes dos professores têm um papel fundamental para o sucesso educacional dos alunos com NEE e de toda a turma (MOTOKANE, 2015; OLIVEIRA; VELOSO, 2017). Assim, a 3ª questão avaliou se incluir esse estudante com NEE no ensino regular alteraria a rotina das atividades da sala de aula. Novamente, a resposta foi a necessidade de uma alteração nas atividades rotineiras para a inclusão destes alunos.

A prática pedagógica é definida como uma ação notória que fornece uma atividade concreta, faz com que os resultados possam ser assinalados e comprovados (ARRUDA et al., 2018). Dessa forma, as atividades propostas em sala de aula devem refletir as políticas inclusivas adotadas, e as atividades planejadas (curriculares e extracurriculares), metodologias e estratégias de sala de aula que fomentem a participação de todos os alunos presentes (SILVA, 2015; SÁ et al., 2016).

Para o compromisso de educar uma criança com NEE é necessária uma adaptação do currículo, elaboração de uma pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa (RODRIGUES, 2013). Combinando todas estas formas a prática inclusiva torna-se eficaz, pois o processo vai muito além da presença física, é preciso que o estudante com NEE se sinta pertencente a escola, e a escola também deve se sentir responsável por ele (VINHOLI JUNIOR; RAMIRES, 2014).

Em relação a metodologia utilizada pelo professor no processo inclusivo, foi formulada a 4ª questão que perguntou aos entrevistados se há uma redução da eficácia pedagógica nas turmas que possuem alunos com NEE, visto que estes apresentam diferentes níveis de capacidade. Os dados obtidos mostram que não há redução na eficácia do ensino. A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devam suprir as necessidades dos alunos presentes, independentes de características físicas, psicológicas ou sociais (OLIVEIRA; VELOSO, 2017; ARRUDA et al., 2018).

No processo educativo, a competência profissional dos professores e a sua capacidade de elaborar situações de aprendizagem, tornam-se relevantes e decisivas

para o fracasso ou para o êxito do processo educacional (ABREU et al., 2013; MACEDO et al., 2018). Vale ressaltar que é função do professor assegurar aos alunos a construção de aprendizagens de modo significativo (TOLENTINO; ROSSO, 2014; QUEIROZ; HOUSOME, 2018). Seguindo esta linha de raciocínio a 5ª questão verificou se por ser um estudante com NEE a velocidade de aprendizado seria mais lenta do que os outros alunos da sala. Nesse quesito houve um empate entre as opiniões.

Sabe-se que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem e isto deve ser respeitado. Também são necessários um período e uma adaptação adequada para que o processo de aprendizagem deste estudante evolua (ARRUDA et al., 2018). Alunos com NEE necessitam de mais repetições e de mais práticas, corroborando de modo conveniente a apresentação do material a ser utilizado, para que não ocorra o desinteresse e evitar a rotina, tornando-se possível a detecção de focos de estratégias e interesses de apoios eficientes (VASCONCELOS; LIMA, 2010; MENDONÇA; JUSTI, 2013).

Até pouco tempo acreditava-se que crianças com NEE eram crianças apenas com atraso no desenvolvimento, e que estas aprendiam de modo igual as outras consideradas “normais”, só que num ritmo mais lento (ARAUJO et al., 2017). Hoje sabe-se que não é bem assim, crianças com necessidades educativas especiais possuem dificuldades individuais de aprendizagem. É fundamental a estruturação dos programas escolares visando compensar diretamente estas dificuldades (AZEVEDO; ABIB, 2013; BAPTISTA; NASCIMENTO, 2017).

O desenvolvimento cognitivo dessas crianças enfrenta os mesmos períodos de desenvolvimento cognitivo de outras crianças. Porém, de maneira mais lenta devido às dificuldades para ultrapassar algumas etapas, mas isso não significa que deve-se parar ou estacionar a aprendizagem, mas sim representa um tempo de consolidação destas apropriações adquiridas recentemente (LIMA et al., 2015; CORTES JUNIOR; SA, 2017). O ensino especial deve ser realizado quando necessário e sempre na dinâmica do contexto do ensino regular, trazendo possibilidades de acessibilidade, para que estes alunos aprendam por meios de canais específicos e se desenvolvam em diferentes aspectos, seja no lado afetivo, psíquico e social (ARRUDA et al., 2018).

Com base no ensino especial a 6ª questão tratou da possibilidade desse estudante com NEE ter um maior aproveitamento nos estudos se estivessem em instituições especiais. Nesse caso, observou-se que os professores entendem que os alunos com NEE não necessitam de uma instituição especializada. O fato desses alunos estarem incluídos no ensino escolar regular, do ponto de vista prático, proporciona possibilidades de realizar atividades escolares rotineiras, de observar as ações dos colegas de modo que possa comparar as suas ideias com as deles, pois eles (os alunos com NEE) apresentam uma forma diferenciada de pensamento, as vezes mais abstrato, outrora mais rápido, ou até mesmo mais aprofundado (FERNANDEZ, 2015; GUIDOTTI; HECKLER, 2018).

A última questão abordou se a inclusão do estudante com NEE numa turma regular traria mais benefícios do que problemas. Também houve um empate de opiniões nessa questão. A aprendizagem dos alunos com NEE, por vezes, necessita de ajustes metodológicos e através destas modificações eles são favorecidos (RODRIGUES, 2013; VINHOLI JÚNIOR; RAMIRES, 2014; SILVA, 2015). Aliás, não somente estes alunos, mas

toda a turma, pois a quebra de padrões existentes no ensino permite a ampliação de estratégias de forma diversificada que beneficia a aprendizagem de todos (Tabela 1).

TABELA 1. Questões abordadas no estudo com professores de ciências do ensino fundamental.

1. O aluno com NEE pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade e condições com o aluno dito “normal”?	SIM 0%	NÃO 100%
2. Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma de ensino regular?	SIM 80%	NÃO 20%
3. A inclusão destes alunos no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula?	SIM 80%	NÃO 20%
4. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade?	SIM 10%	NÃO 90%
5. As aprendizagens acadêmicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular?	SIM 50%	NÃO 50%
6. Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial?	SIM 10%	NÃO 90%
7. Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas?	SIM 50%	NÃO 50%

Sabe-se que há dificuldades e barreiras advindas do processo de inclusão. Destaca-se a ausência de materiais e recursos adaptados para a inclusão sistêmica no contexto escolar (MACEDO et al., 2018). Além disso, o despreparo profissional, assim como a não aceitação de familiares quanto à necessidade especial, configura-se uma barreira significativa no processo de inclusão. Dentre vários movimentos existentes para a inclusão de pessoas com NEE destaca-se uma conferência realizada em Salamanca (junho de 1994) na Espanha, intitulada “Declaração de Salamanca”, a qual deveria servir como forma base de reflexão e mudanças na realidade atual ainda tão discriminatória (VASCONCELOS; LIMA, 2010; OLIVEIRA et al., 2011).

É direito constitucional o atendimento educacional ao estudante com NEE conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1996). A garantia da qualidade desta educação implica muitos fatores desde o quesito de aceitação à valorização das diferenças (OLIVEIRA; VELOSO, 2017). A valorização ocorre pelo regaste dos valores culturais, que fortalecem a identidade coletiva e a individual. Assim, considerando que se encontra legalmente estabelecido os direitos do estudante com NEE de ingressar em escolas regulares, seria preciso, portanto, preparar o educador para recebê-los (ARRUDA et al., 2018).

O professor assume uma função importante no processo de aprendizagem e ensino dos alunos, fundamental para o sucesso educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva (MOTOKANE, 2015; OLIVEIRA; VELOSO, 2017). Alunos com dificuldades de aprendizagem em geral tendem a ser rejeitados por parte

dos professores, quando estes alunos apresentam comportamentos menos adequados e um aprendizado mais lento (MACEDO et al., 2018).

Ensinar atendendo as diferenças não resulta em mudar a maneira de ensinar a criança com NEE, mas sim de adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes (PEIXOTO, 2017). Contudo, isso depende de abandonar as condições de um ensino transmissivo, o qual leva o sujeito a copiar sempre um modelo proposto pelo sistema educacional, a procurar metodologias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes (LIMA et al., 2015).

A atuação do professor deve ser considerada com mais rigor, ou seja, ele não deve se prender a metodologias prontas. Educar uma criança com necessidades educativas especiais é uma experiência nova para o professor e também um desafio a ser vencido (ARRUDA et al., 2018).

O sucesso da aprendizagem está em explorar possibilidades, talento e as predisposições atuais do estudante. Neste contexto escolar inclusivo, os docentes têm que adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais. É necessário também que a escola e as entidades governantes invistam na formação dos professores a este nível, principalmente contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direcionada para os alunos com NEE (QUEIROZ; HOUSOME, 2018).

Outros estudos defendem que a preparação acadêmica nas áreas das NEE, aliada a uma experiência de ensino contribui fortemente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas do ensino regular (SÁ et al., 2016). Para ocorrer a educação inclusiva é necessário recursos pedagógicos especiais para atender as necessidades específicas dos alunos. Sem recursos materiais e estratégias a adaptação seria muito mais difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como uma relação com os professores e demais alunos (MOTOKANE, 2015). Muitos recursos pedagógicos podem ser utilizados para minimizar as limitações funcionais, motoras e sensoriais destes alunos, proporcionando maior facilidade no processo de aprendizagem.

O professor deve ser o principal idealizador desses recursos e materiais, tendo, para isso, a máxima atenção em observar o estudante nas atividades de sala de aula, buscando identificar a necessidade de cada um (OLIVEIRA; VELOSO, 2017). Deve explorar estes materiais e recursos, desde o mais sofisticado, mais tecnológico, ao mais simples confeccionado artesanalmente, de modo a ajustá-los as NEE de cada estudante (MACEDO et al., 2018).

Quando oportunizados os recursos apropriados as suas necessidades, estes alunos obterão êxito na construção do seu conhecimento. O processo inclusivo na escola comum é plenamente possível desde que sejam oferecidas as condições necessárias para o processo educativo, com recursos humanos e materiais especializados, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (TOLENTINO; ROSSO, 2014; MOTOKANE, 2015).

Outra possibilidade é o trabalho colaborativo que pode diminuir distinções de papéis entre profissionais da educação (ARRUDA et al., 2018). Esta colaboração favorece a inclusão escolar, pois os profissionais que irão trabalhar com crianças com NEE realizam o planejamento, avaliação e a elaboração de um currículo diferenciado visando melhorar o ambiente de aprendizagem inclusiva de forma mais integrativa e

interdisciplinar (OLIVEIRA; VELOSO, 2017; MACEDO et al., 2018). Permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas e adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização do estudante com NEE na instituição.

Para finalizar, a necessidade educacional especial não se refere somente ao deficiente físico, visual, auditivo ou deficiência múltipla, mas a todos aqueles que necessitam de um apoio especial, para obter um aprendizado real, tanto para desenvolvimento escolar quanto pessoal.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas de ensino regular é um processo que exige respeito, compreensão e dedicação ao próximo, tanto por parte dos familiares, professores e profissionais da saúde, como das instituições de ensino que recebem este estudante. Ainda há barreiras pedagógicas, sociais e atitudinais que dificultam o sucesso deste processo, além das barreiras físicas e materiais que por várias vezes, dificultam e restringem a participação ativa dessas crianças no contexto escolar. Falta preparo dos profissionais que lidam com os alunos, a ausência de políticas públicas efetivas na educação, ainda falta muito para atingir um ensino de qualidade igualitário.

REFERÊNCIAS

ABREU, L; BEJARANO, N; HOHENFELD, D. O conhecimento Físico na formação de professores do ensino fundamental I. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 23, 2013.

ARAUJO JR, A.; AVANZI, M. R.; GASTAL, M. L. Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2705, 2017.

ARRUDA, J. T.; BRITO, A. S.; MENDONÇA, C. R.; MARQUES JUNIOR, H.; SANTOS, R. R.; TACON, K. C. B. Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão. **RENEFARA**, v. 13, n. 2, p. 43-53, 2018.

AZEVEDO, M. N; ABIB, M. L. Pesquisa-ação e a elaboração de saberes docentes em Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 55, 2013.

BAPTISTA, G. C. S.; NASCIMENTO, J. G. A. Formação de professores de ciências para o diálogo intercultural: análise de um caso. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2772, 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

CORTES JUNIOR, L. P.; SA, L. P. Conhecimento pedagógico do conteúdo no contexto da educação ambiental: uma experiência com mestrandos em ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2589, 2017.

FERNANDEZ, C. Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK de professores de Ciências). **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**, 2004.

GUIDOTTI, C. S.; HECKLER, V. Abordagens investigativas na formação de professores de ciências e matemática: interlocuções com estudos publicados no Brasil. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, e2893, 2018.

LIMA, L. P. M.; PAGAN, A. A.; SUSSUCHI, E. M. Estudo de caso sobre alguns limites e possibilidades para formação do professor reflexivo/pesquisador em um curso brasileiro de Licenciatura em Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 1, p. 79-103, 2015.

MACEDO, K. D. S.; ACOSTA, B. S.; SILVA, E. B.; SOUZA, N. S.; BECK, C. L. C.; SILVA, K. K. D. Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 22, n. 3, e20170435, 2018.

MENDONÇA, P. C. C.; JUSTI, R. S. Ensino-Aprendizagem de Ciências e Argumentação: Discussões e Questões Atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 1, p. 187-216, 2013.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. spe, p. 115-138, nov. 2015.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L. M. M. Principais desafios na inclusão dos estudantes com deficiência no sistema educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 1, n. 2, p. 65-70, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, M. L.; ANTUNES, A. M.; ROCHA, T. L.; TEIXEIRA, S. M. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, dez. 2011.

PEIXOTO, D. M. Biólogo Professor ou Professor de Biologia? Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Goiás. **XI Encontro**

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

QUEIROZ, M. N. A.; HOUSOME, Y. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, e9723, 2018.

RODRIGUES, M. A. Brincando de ser cientista: Uma forma lúdica de vivenciar o método científico. **Latin-American Journal of Physics Education**, v. 7, n. 1, 2013.

SÁ, E. F; LIMA, M. E. C; AGUIAR JR, O. A construção de sentidos para o termo ensino por investigação no contexto de um curso de formação. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 79-102, 2016.

SILVA, J. R. F. Documentos legais para a formação profissional: é possível fazer emergir o professor de Ciências e Biologia? **Revista de Ensino de Biologia é uma publicação da SBEnBio**, v. 8, p. 4-14, 2015.

TOLENTINO, P. C.; ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 15-34, dez. 2014.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.

VINHOLI JÚNIOR, A. J.; RAMIRES, V. R. Abordagens do ensino e aprendizagem de biologia no contexto da educação inclusiva. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 1, n. 16, p. 1-14, 2014.