



INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS AULAS DE QUÍMICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Bruna Kelle dos Santos Araújo Monteiro¹

Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro²

RESUMO

O advento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trouxe consigo modificações estruturais, sociais, políticas. Diante desse cenário, a formação de professores deve estar em pauta a fim de que seja possível aos docentes atenderem de modo efetivo os alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), o que não tem acontecido. Assim, este estudo objetivou investigar a percepção de professores de Química sobre o processo de inclusão no ambiente escolar nas cidades de Bom Jardim e Zé Doca, no Estado do Maranhão, refletindo sobre o real em articulação com os documentos legais referentes à Educação Especial e Inclusiva. Para tanto, aplicou-se questionário semiestruturado a 10 (dez) professores de Química que têm ou já tiveram alunos com NEE. Os resultados obtidos a partir da análise do *corpus* depois da recolha em campo apontam que, de modo geral, i) os professores não foram capacitados para atender os alunos nas classes regulares inclusivas, ii) a escola não tem conseguido atender esse alunado, compreendendo-o em suas especificidades e, por fim, iii) os professores tiveram formação fragmentada para atender alunos que são público da Educação Especial, o que ratifica a necessidade de políticas de formação que atendam realmente as necessidades prementes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência. Educação.

¹ *Licenciada em Química pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduanda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)*

² *Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professor e Culturas da/na Escola (FOPROCE)*

**INTRODUÇÃO**

A inclusão educacional de discentes com necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido discutida e problematizada com maior afinco nas últimas décadas, dadas as demandas e necessidades prementes. Entretanto, apesar do modesto crescimento em relação à compreensão das questões que envolvem a educação das pessoas com deficiência, a práxis educativa em muitos locais continua na contramão desse ínfimo progresso.

A Lei nº 9.394/96, doravante Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevê que as crianças com necessidades educacionais especiais recebam educação na rede regular de ensino, ou seja, é garantido a todos os alunos o direito à matrícula em escolas e classes comuns, independentemente de suas diferentes condições físicas, motoras, intelectuais, sensoriais ou comportamentais (BRASIL, 1996).

A partir desse pressuposto, os sistemas educacionais passaram a enfrentar, então, o desafio de construir uma pedagogia centrada no aluno capaz de educar a todos, compreendendo as particularidades de cada um, sem exceção.

Dentre os atores envolvidos no processo de inclusão, o professor é de grande importância. Na sala de aula, é a peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais seja feita tal qual para todos os demais alunos, de modo a considerar especificamente as demandas próprias dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Partindo de lugar de relevância ocupado pelo professor, faz-se necessário que alguns questionamentos sobre a formação e atuação desse profissional para a possibilidade educativa direcionada a todos seja questionada, problematizada e discutida. Assim, questiona-se: os professores receberam, durante o curso de formação inicial, preparação para o trabalho com alunos com NEE?

Infelizmente, ainda hoje a grande maioria dos cursos de licenciatura não prepara os professores em formação para trabalharem adequada e eficientemente na perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas a atenderem crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais (PEREIRA; RIZZATTI, 2013). O ensino se torna, por assim dizer, muitas vezes mecanizado e estritamente técnico, onde o aluno precisa apenas memorizar fórmulas, resolver problemas, culminando na interdição quanto às relações sociais e na própria aprendizagem.



Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi conhecer a percepção de professores de Química sobre o processo de inclusão no ambiente escolar nas cidades de Bom Jardim e Zé Doca, no Estado do Maranhão, refletindo sobre o real em articulação com os documentos legais referentes à Educação Especial e Inclusiva com o intuito de apontar caminhos para implementação de formação de docentes de modo a considerar a diversidade existente na escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação de Professores Atuantes na Educação Especial

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos com NEE, já que, segundo Sasaki (1997, p. 18),

representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado.

Partindo dessa asserção, a inclusão educacional nos sistemas regulares de ensino merece hoje papel de destaque nas políticas públicas educacionais, tanto a nível federal quanto estadual e municipal. Faz-se necessário, portanto, questionar-se acerca dos profissionais que estão diretamente ligados institucionalmente ao processo educativo, objetivando investigar se estão, de fato, preparados para atender adequadamente as demandas específicas do alunado com NEE.

Um dos pilares relacionados a essa questão é a formação de professores. A LDB prevê que os profissionais especializados tenham especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado; mais ainda, estabelece que os professores do ensino regular sejam capacitados tendo em vista o recebimento, inserção e (con)vivência desses alunos nas classes comuns.

Os cursos de formação inicial de professores, porém, possuem presença tímida de componentes curriculares relacionados à diversidade, de modo geral, o que é insuficiente para formar adequadamente professores no que tange ao desenvolvimento e às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou mesmo a outras questões sensíveis à escola como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais etc. Do mesmo modo, tais cursos, em sua maioria, não transmitem conhecimentos, estratégias e técnicas específicas necessárias para a educação de muitos desses sujeitos, por exemplo, Libras, Braille e comunicação



alternativa (PLETSCH, 2012). À vista disso, estudos mostram que ainda é inexistente a garantia de um movimento real de inclusão social, o que decorre, sobretudo, pela ausência de políticas públicas eficazes voltadas para a formação de profissionais capacitados (SERRA, 2008).

Outro fator significativo é a aceitação da prática inclusiva por parte do docente. Isso determina o desenvolvimento de toda potencialidade do aluno com necessidades educacionais especiais. Há ainda resistência quanto a se apropriar de conhecimentos específicos relacionados à Educação Especial, e mesmo ceticismo quanto à concretização de uma real inclusão na escola.

Ensino de Química e a Educação Especial

O ensino de Química, igualmente ao que acontece em outras ciências exatas, ainda tem gerado entre os estudantes sensação de desconforto em função das dificuldades existentes no processo de aprendizagem (ROCHA; VASCONCELOS, 2016). O professor precisa, então, dispor, em sala de aula, de melhores e adequadas metodologias para que o aluno se desenvolva e consiga, assim, amenizar tais dificuldades.

Trazendo o tema das dificuldades de aprendizagem para o contexto específico da Química, comumente se observa que discentes e docentes não compreendem os verdadeiros motivos para estudar e ensinar essa disciplina. É importante que o estudo dessa disciplina possibilite o desenvolvimento de visão crítica de mundo, sendo possível analisar, compreender e, principalmente, utilizar o conhecimento construído em sala de aula para a resolução de problemas sociais, atuais e relevantes para sociedade (ZABALA, 2007).

Nesse sentido, a inclusão é um grande desafio, pois existe a necessidade e preocupação com as ferramentas de linguagem e os modelos didáticos que contemplem, no ensino da disciplina, a real compreensão do aluno na sua especificidade. Isso gera um problema, pois a maioria das instituições de ensino não possui profissionais capacitados para um trabalho voltado à inclusão entrelaçado com maneiras de ensinar Química.

Tal apontamento leva a uma percepção segregacionista dessa disciplina, pois é recorrente sua assunção como área experimental e tecnicista, propiciando que tais elementos característicos, se não adaptados e ponderados, podem colaborar negativamente para os processos inclusivos.



Ações usuais como a visualização de alterações no aspecto de determinados produtos (aulas laboratoriais), que consideraria a visão como pré-requisito para a compreensão de determinados conceitos, poderiam dificultar o trabalho da inclusão e, quase nunca, tais questões são problematizadas na formação de professores de Química (OLIVEIRA, 2011).

Vemos, desse modo, que para falar da Educação Inclusiva no ensino de Química é importante que a formação do professor seja pauta na superação das dificuldades, na elaboração de possibilidades e subjetividades, para permitir ao aluno mais segurança no caminho de produção do conhecimento, a fim de desmistificar a ideia de que alunos com necessidades educacionais especiais não conseguem compreender o conteúdo conceitual das aulas. Pensar e falar sobre esse tema é um modo de contornar suas dificuldades.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa básica, de cunho descritivo e exploratório, caracterizando-se enquanto pesquisa de campo. Foi realizada por meio de questionário semiestruturado contendo 06 (seis) perguntas, sobre a temática abordada, seguindo-se à análise e interpretação qualitativa dos dados obtidos. Neste artigo, porém, recorte de pesquisa mais ampla, apresentam-se unicamente as questões relacionadas à formação e atuação docente.

A pesquisa envolveu 10 (dez) professores de duas cidades maranhenses, a saber, Bom Jardim e Zé Doca. Os questionários foram entregues aos sujeitos-participantes, contendo como anexo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e Termo de Autorização para possíveis divulgações de textos e/ou excertos dos depoimentos. Antes da coleta, procedeu-se às explanações sobre o aspecto motivacional de realização da pesquisa, bem como sobre as características e objetivos do estudo. Todos os respondentes aceitaram voluntariamente participar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os professores participantes foram questionados sobre o que significa Inclusão Escolar, ficando a cargo deles conceituar subjetivamente este paradigma da educação. As respostas dadas estão alocadas no Quadro 1, adiante:



Quadro 1 – Concepção/Definição dos professores sobre inclusão escolar

PROFESSOR	1. Em sua opinião, o que é inclusão escolar?
P1	“Seria acolher todas as pessoas, sem exceção, sem distinção de cor, classe social, condições físicas e psicológicas no ambiente escolar.”
P2	“Proporcionar a todos uma educação de qualidade.”
P3	“Imagino a inclusão escolar como forma de inserir pessoas portadoras de necessidades especiais neste ambiente de ensino que é a escola, para que tanto quanto qualquer pessoa tenha seu direito adquirido no acesso à educação.”
P4	“É o processo pelo qual, alunos em qualquer nível de dificuldade são incluídos durante as aulas e fora delas. Os alunos com deficiência têm suas particularidades.”
P5	“É promover igualdade no acesso à educação, independentemente da situação do estudante, adaptando o ensino e a metodologia ao aluno.”
P6	“É elaborar métodos que proporcione uma aprendizagem satisfatória para todo o grupo em atendimento, ou seja, os alunos.”
P7	“São métodos que tem como objetivo proporcionar a todos formas de desenvolver seu potencial máximo.”
P8	“É o meio que busca atender a todos na medida em que cada um precisa, visando alcançar uma educação de qualidade.”
P9	“Inclusão escolar não é só colocar o aluno especial em uma sala regular, mas principalmente ter um conjunto de meios e ações que permita a esse aluno um desenvolvimento social e intelectual.”
P10	“Adequação de metodologias e estruturas para o acolhimento de alunos ou indivíduos portadores de necessidades especiais.”

Fonte: Próprios Autores, 2017

Sasaki (1999) relata que Educação Inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, oferecendo-lhes serviços necessários para o acesso e permanência na escola, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade. Sob essa definição, os professores “P1”, “P3”, “P5” e “P9” foram os que mais se aproximaram dessa perspectiva. Quanto aos demais, nota-se falta de entendimento e compreensão dilatada em relação ao tema.

Ainda sobre essa questão, é importante ressaltar que alguns professores usaram em suas respostas o termo *portadores de deficiência*. O uso desse termo – portadores – é



ultrapassado e revela o desconhecimento do professor a respeito de terminologias relacionadas à Educação Especial. A aceitação e a inclusão do outro diferente perpassam, sobretudo, o viés discursivo, em que o nomear reflete exatamente a forma como os sujeitos preferem ser identificados pessoal e socialmente. A nomenclatura *portador de deficiência* tornou-se obsoleta ao ser alterada pela Portaria nº 2.344, de 11 de novembro de 2010, em que se estabelece o abaixo escrito:

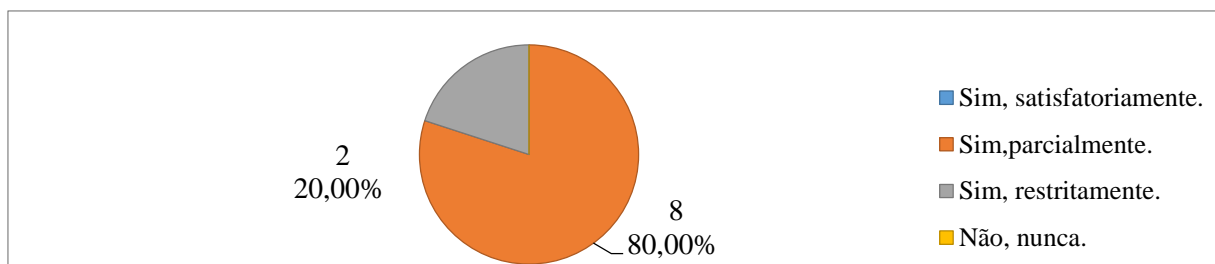
Art. 2º Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35 de 06 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses:
I - Onde lê “Pessoas Portadoras de Deficiência” leia-se Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010).

Além disso, é possível ainda refletir acerca da semântica do termo *portador*, trazendo à tona sua total inadequação para se referir a uma pessoa com deficiência. De modo geral, quem é *portador* de algo pode fazê-lo temporária ou permanentemente, segundo sua própria vontade ou desejo. No caso das pessoas com deficiência, as suas diferenças visuais, físicas, auditivas, mentais/intelectuais não se tratam de escolhas, mas de condições em que o próprio ser-no-mundo se constitui subjetivamente a partir das próprias peculiaridades.

Partindo desse ponto, observa-se que os professores têm concepções de que o processo de inclusão implica mudança de perspectiva educacional na sua forma de trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas.

Dentro desse contexto, procurou-se saber se os professores foram habilitados, dentro de sua formação, a trabalhar com esse público. As respostas são apresentadas a seguir, a iniciar-se a partir da leitura do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Capacitação na formação inicial e continuada no que diz respeito às questões e demandas da Educação Especial



Fonte: Próprios Autores, 2017

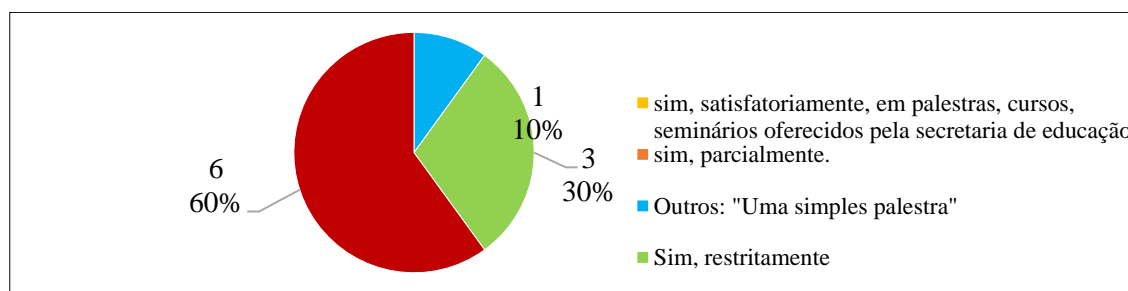


As respostas se deram nas alternativas “*Sim, parcialmente*” e “*Sim, restritamente*” com 80% e 20%, respectivamente. Isso reflete que os perfis dos professores analisados estão, em sua maioria, desacordando com o que se espera para trabalhar com alunos com NEE, uma vez que estes necessitam ser amparados em suas especificidades e, portanto, precisam de educadores capacitados para que possam se desenvolver plenamente no processo de aprendizagem.

Figueiredo (2002), ao discorrer sobre trabalho com alunos com NEE, afirma que é imprescindível o aprimoramento do professor para que seja capaz de identificar as particularidades dos alunos, visando eliminar as barreiras existentes em suas relações na escola. Apesar disso, a partir da análise dos dados desta pesquisa, verificou-se que os professores não foram instruídos, em sua formação, para o pleno exercício da prática inclusiva.

Noutro ponto, precisou-se ainda averiguar como a Educação Inclusiva está sendo realizada dentro do ambiente de trabalho. O Gráfico 2 ilustra as respostas dadas pelos professores.

Gráfico 2 – Capacitação ambiente de trabalho no que diz respeito às questões e demandas da Educação Especial



Fonte: Próprios Autores, 2017

A análise dos dados dispostos acima permite afirmar que apenas 1 (uma) pessoa concorda que a escola tem feito seu papel de maneira satisfatória dentro da inclusão escolar. Todavia, um total de 6 (seis) professores, que representam maior quantitativo nessa questão, afirmaram que nunca receberam nenhum tipo de apoio por parte da escola. Isso se torna preocupante dentro do processo educacional atual, uma vez que a escola deveria ser ponto de partida no que tange a impulsionar seus membros para o fazer e realizar da inclusão.



Nessa perspectiva, e em conformidade com o mencionado acima, Veltrone e Mendes (2007) relatam que a escola deve estar apta e preparada para receber todos os alunos, dando-lhes apoio e condições reais de acesso e permanência. Entretanto, com a análise dos dados, nota-se que os professores não se sentem, nesse sentido, amparados pela escola.

Na perspectiva da inclusão escolar, a escola deve ser o prelúdio e alicerce para todos: pais, comunidade, professores, demais funcionários e alunos. Tem ela o preceito quanto a dar apoio irrestrito à sua equipe para que a oferta de educação para os alunos com NEE seja feita com eficiência e qualidade.

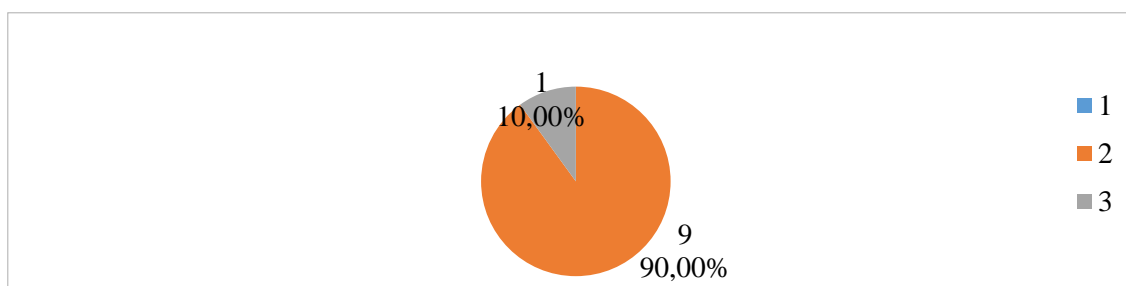
Quando se trata sobre as práticas docentes em sala de aula, é basilar apurar de que forma os professores têm lidado com os alunos com deficiência, ressaltando como tem sido a o exercício individual nesse quesito. Essa temática inicia-se a partir das análises e interpretações do Gráfico 3 abaixo. Em tempo, o Quadro 2 que antecede o Gráfico 3 traz em seu interior as legendas do referido gráfico.

Quadro 2 – Legenda para o Gráfico 3

Nº de ordem	2. Você se sente preparado para acolher alunos com necessidades educacionais especiais?
01	Sim, sinto-me preparado, pois tive uma formação que me permitiu trabalhar nas especificidades de todos os alunos.
02	Sinto-me despreparado, mas busco me adequar e estudar as maneiras para ensinar esse alunado.
03	Não, sinto-me desconfortável com a presença desse aluno, devido ao fato de não saber como ministrar os conteúdos.

Fonte: Próprios Autores, 2017

Gráfico 3 – Preparação para receber alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: Próprios Autores, 2017



A apreciação do Quadro 2 e do Gráfico 3 leva à percepção de que os professores, em sua maioria, se sentem despreparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, os docentes afirmaram que estão buscando se adequar, estudando melhores maneiras para que consigam materializar em sua própria atuação as intenções de concretização da inclusão educacional. Isso é um ponto positivo, uma vez que, independentemente das dificuldades encontradas dentro do processo, os professores têm se sensibilizado e, com isso, buscado meios para que a educação inclusiva não seja apenas discurso e idealização. Além disso, reforça-se, por parte dos entrevistados, o interesse contínuo em buscar formação para sanar as próprias dificuldades na/da práxis educativa inclusiva.

Sousa e Angelici (2010) explicam que um dos problemas enfrentados pelos professores é a insegurança frente ao novo. Esse fato influi na prática pedagógica em sala de aula quando se deparam com as necessidades educacionais especiais dos alunos, pois imaginam as dificuldades no planejamento de suas aulas, a inaptidão no manejo eficaz da convivência com diferenças e/ou outras demandas desconhecidas que possam vir a ser apresentadas numa sala de inclusão. Nesse sentido, se a escola não estiver disposta a ajudá-los, o processo tende a perder sua eficácia, pois a educação inclusiva deve ser vista e trabalhada em conjunto para que, assim, seja estabelecida e qualitativamente realizada.

Assim como se buscou discutir a ação do professor na inclusão, investigou-se também sobre o desenvolvimento dos alunos inclusos, na perspectiva dos professores. Para tanto, tem-se os Quadro 3 com as respostas dos professores em que constam considerações sobre o que foram questionados.

Quadro 3 – Visão sobre desenvolvimento do aluno na inclusão escolar

(Continua)

PROFESSOR	3. Para você, o aluno/aluna que participa da inclusão apresenta melhor desenvolvimento (cognitivo, social e acadêmico)? Justifique sua resposta.
P1	“Com certeza, sim. Sempre há avanços, seja qual for a deficiência. No ambiente de inclusão, podem desenvolver a linguagem e o pensamento, além de desenvolver uma postura social com os demais alunos”.



P2	“Sim. Porque a interação em sala aumenta seu interesse”.
P3	“Nem sempre. Dependerá muitas vezes do tipo de deficiência que ele apresente, onde em muitos casos já presenciados por mim, a deficiência não chega a ser um empecilho na aprendizagem e muitas vezes acaba se saindo até melhor do que os demais”.
P4	“Com certeza. Os alunos que são incluídos passam a conviver com alunos “regulares” e isso se constitui um desafio pois toda a comunidade escolar deve se adaptar para receber esse aluno assim como a estrutura física da escola. E se o aluno necessitar de educação especial deve ser fornecida”.
P5	“Sim, pois não se sente diferente, nem excluído”.
P6	“Sim. Porque ele se sente mais seguro devido ao fato de alguém o atender e acompanhá-lo”.
P8	“Sim, o aluno incluso consegue se aceitar melhor, pois já ouvir casos alguns tem vergonha da deficiência. Esse aluno deve saber que ele precisa da convivência com outros alunos sem as mesmas necessidades especiais, se caso recusar, ficará em casa e sem acesso a evolução escolar”.
P7	“Sim, pois tanto o aluno em questão como os demais aprendem a conviver e respeitar as diferenças”.
P9	“Sim, uma vez que há interação social com os alunos regulares”.
P10	“Sim. Em sociedade se constrói muito mais que individualmente”.

Fonte: Próprios Autores, 2017

De modo geral, os professores compreendem que os alunos que participam da inclusão apresentam melhor desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. Serra (2008) destaca que educando todos os alunos conjuntamente, aqueles com deficiência podem adquirir a oportunidade de se preparar para a vida comunitária, além de que os professores podem melhorar suas habilidades profissionais, adequando, assim, suas metodologias para atenderem todas as especificidades constantes dentro de sala de aula.

Sob essa ótica, Mantoan (2003, p. 86) afirma que “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõe a sua ideia principal”. Desse modo, as concepções dos professores são convergentes em relação à da autora.

Reforçando o pensamento citado anteriormente, Vygotsky (1997, p. 65) considera que



a educação regular, responsável pela apropriação dos estudantes de conteúdos historicamente sistematizados, deve preponderar sobre a especial. O ensino especial deve ser promovido somente quando se fizer necessário, e sempre na dinâmica do contexto do ensino regular, dando condições de acessibilidade pra todos os que precisarem.

Conforme o afirmado pelo autor, a não separação dos alunos com e sem deficiência durante o processo educacional reforça a quebra do paradigma da segregação, dando luz à inclusão e trocas. É indubitável que as pessoas com deficiência possuam demandas e necessidades educacionais próprias que são, em muitos aspectos, diferentes das apresentados pelos outros alunos. Garantidas as formas de acompanhamento e complementação para que o processo educativo seja perdurável, a prospectiva deve ser a de que o processo de ensino-aprendizagem se dá a partir da vivência, da interação, da interlocução com o outro, em que aquilo que é diferente ajuda no amadurecimento, conhecimento e compreensão das singularidades.

Estreitando ainda mais a discussão, foram questionados os professores a respeito das dificuldades encontradas no ensino para os alunos com NEE, ao que se pode acompanhar no Gráfico 4 abaixo, bem como no Quadro 4, em que constam as legendas:

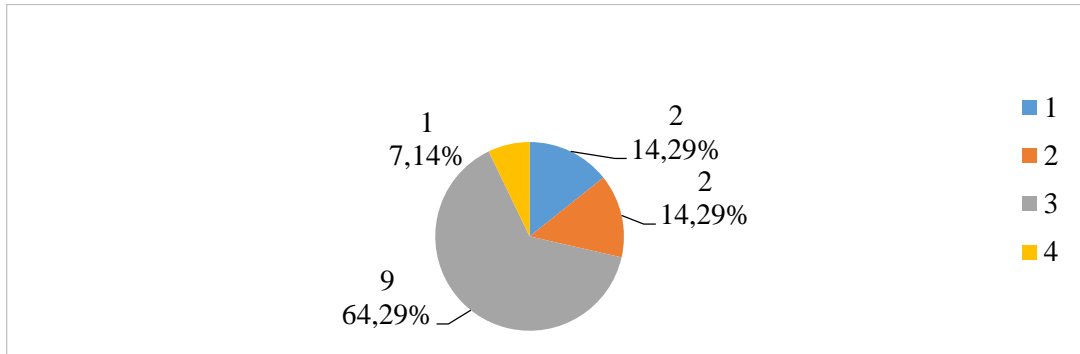
Quadro 4 – Legenda para o Gráfico 4

Nº de ordem	4. Quais as principais dificuldades encontradas para ensinar alunos com necessidades educacionais específicas?
1	Eles não conseguem acompanhar o ritmo da turma
2	Não consigo adequar as metodologias para atender a contento dos alunos.
3	Ausência de aparatos e recursos para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória
4	Sinto dificuldade alguma para ensinar esse alunado, uma vez que a minha formação propiciou uma preparação para lidar com especificidades diversas.

Fonte: Próprios Autores, 2017



Gráfico 4 – Principais dificuldades para ensinar alunos com necessidades educacionais específicas



Fonte: Próprios Autores, 2017

O exame do Gráfico 4 mostra claramente que 9 (nove) participantes assinalaram que uma das maiores dificuldades no processo educacional de alunos com NEE é a falta de recursos. Tal afirmação alude à conjuntura nacional dos sistemas de ensino: há uma carência na oferta de aparatos necessários, e mesmo de recursos humanos, para que a Educação Especial e Inclusiva aconteça de forma tal qual é promulgada na legislação.

Ante a análise desse questionamento, é relevante salientar as sinalizações que o item 1 recebeu. A pertinência dessa reflexão se dá por ser tal item expressão de exclusão do aluno com necessidade educacional específica dentro da sala de aula. Vê-se que 2 (dois) professores afirmaram que os alunos não acompanham o ritmo da turma. Nesse contexto, Mantoan e Pietro (2010, p. 21) enfatizam que

Para ensinar uma turma toda, parte-se da ideia de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas ao seu modo, ao seu ritmo e que o professor deve dar condições em relação a capacidade de seus alunos, a fim de que vençam os obstáculos escolares, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender.

Nota-se, portanto, que o posicionamento dos professores que assinalaram o item 1 está em desacordo com o postulado no aparato teórico acima. Há desconsideração do tempo e ritmo de aprendizagem individuais dos alunos, o que mostra de maneira urgente a necessidade de que os professores revejam suas concepções de aprendizagem, de desenvolvimento e singularidade dos alunos. Para além do programa a ser cumprido, do livro a ser utilizado ou mesmo do andamento global da turma, os alunos com NEE precisam ter respeitados seus



direitos de aprendizagem significativa dentro do que lhes é possível. As possibilidades são inerentes, e a regulação delas depende do entorno para que sejam ou não contempladas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a percepção de professores de Química sobre o processo de inclusão no ambiente escolar nas cidades de Bom Jardim e Zé Doca, no Estado do Maranhão. Através da análise das respostas ao questionário aplicado foi possível perceber como os professores de Química lidam com as transformações advindas com a inclusão educacional. De modo geral, notou-se que os professores se sentem desamparados e despreparados para atender alunos com necessidades específicas educacionais.

Embora os professores entendam que é importante que a inclusão aconteça, a percepção sobre o tema ainda se dá de maneira fragmentada e, por vezes, equivocada, expressando de forma contundente que o ideal da Educação Inclusiva está ainda pulverizado, já que os professores, que são parte fundamental desse processo, não têm conseguido atuar de forma mais eficaz e contundente diante da estrutura existente, dada a falta de conhecimentos e habilidades para fazê-lo.

No que se refere à análise da formação dos professores, notou-se a primordialidade de fomento de conhecimentos, leituras, espaços formativos e desenvolvimento profissional, tanto na formação inicial e continuada, quanto no próprio ambiente de trabalho. É necessário enfatizar, todavia, a falta de capacitação profissional, já que, como se observou nos resultados, o índice de não oferta de capacitação é significativo.

No que tange às principais dificuldades encontradas pelos dos professores participantes, pode-se apontar falta de apoio por parte da escola, inexistência de incentivo também por parte do ambiente de trabalho e escassez de recursos financeiros e materiais didáticos.

Diante da realidade emergente e gritante, as instituições, tanto as que ofertam a educação básica quanto o ensino superior, precisam fomentar as políticas e estratégias de inclusão, desde a formação dos professores até a promoção do respeito à diversidade, à singularidade e ao diferente.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Portaria Nº 2.344, de 3 de Novembro de 2010**. Secretaria de Direitos Humanos Brasília. 2010. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=30453>. Acesso em: 10/11/2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E; PIETRO, R. G (Orgs.). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus: 2010. p. 21.
- OLIVEIRA, M. L. **Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores**. Revista Ensaio, Belo Horizonte: v.13, 2011.
- PEREIRA, G. A.; RIZZATTI, I. M. **A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima**. São Paulo, novembro de 2013.
- PLETSCH, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ**. Educar em Revista, V. 34, n.12, p. 31-48, Rio de Janeiro, 2012.
- ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: **XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO EM QUÍMICA**, 18., 2016, Florianópolis. Anais... . Florianópolis: SBQ, 2016.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997, p. 18.
- _____, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 1999.
- SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 31-44.



Revista Pedagogia – UFMT

Número 7

Jul/Dez 2017

SOUSA, F. O.; ANGELICI, R. F. As Dificuldades Encontradas pelos Professores no Processo de Inclusão do Aluno Deficiente Visual no Ensino Regular na Escola Estadual Rui Barbosa no Município de Alta Floresta/ MT. **REFAF**. Alta Floresta – MT, v. 3, n. 1, pp. 01-17, jan./jun., 2014.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **A formação docente na perspectiva da inclusão - Comunicação científica, diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. IX congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2007 UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, 1998. Reimpresso, 2007.