

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DA CIDADE DE ARARA-PB

Maria Abílio Fragoso (1); Paulo Renan Rodrigues dos Santos (1); Maria Betania Hermenegildo dos Santos (2); Sidney Ramos de Santana (3)

*Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Agrárias – Areia - PB
maria.abilio24@gmail.com*

Resumo: A maioria dos professores de Química se julga despreparado para atender alunos com necessidades especiais, uma vez que passaram por uma formação deficitária o que acaba gerando um processo de inclusão extremamente precário no qual os alunos, embora estejam inseridos em uma sala de aula regular, são vistos apenas como agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem. Ante o exposto, o objetivo desse trabalho foi analisar a percepção dos docentes de Química quanto à Educação Inclusiva. Essa pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Arara-PB e teve como público-alvo dois professores que lecionam a disciplina de Química. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário composto por 25 questões, as quais estavam relacionadas com a identificação, formação, características profissionais e a percepção dos docentes de Química quanto à Educação Inclusiva. Os resultados obtidos evidenciam que um dos maiores problemas na Educação Inclusiva é a formação dos docentes, tanto a inicial, uma vez que os currículos das instituições de ensino superiores estão deixando lacunas na formação desses profissionais, quanto à continuada já que não são oferecidos cursos com essa finalidade. Baseado no exposto e levando em consideração os documentos oficiais nacionais, internacionais, encontros e conferências realizadas nas últimas décadas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais ao ensino regular, percebe-se que essa luta não é de hoje. Porém é algo que na prática não está acontecendo em muitos ambientes escolares, principalmente devido à formação dos docentes, a exemplo dos que serviram de base para este trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino de Química, Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual surge à necessidade de pensar uma sociedade equitativa, no qual todos tenham iguais condições de ter acesso aos bens e direitos que a vida, a natureza e a história oferecem. Baseado no exposto, o discurso da Educação Inclusiva gira em torno da acessibilidade aos locais e espaços de convívio social em geral e a uma educação de qualidade e igual para todos (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2017).

Se tratando de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional defende que todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e tenham as mesmas condições de aprendizagem, independentemente de suas necessidades educacionais. No caso de educandos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação o atendimento educacional deverá ser feito em espaços especializados apenas quando, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular (BRASIL, 2013).

Neste sentido, a formação dos docentes deve contemplar aspectos relacionados aos conhecimentos e saberes essenciais para atuar diante da diversidade dos alunos. Além disso, essa formação deve ser capaz de proporcionar ao professor competências e habilidades específicas para incluir o aluno deficiente em suas aulas, possibilitando a esses não só acesso ao conhecimento, mas também condições de aprendizagem que atendam as suas necessidades características (BÁFICA, 2012).

De acordo com Pletsch (2009) para atender as necessidades específicas de cada discente e diminuir a segregação não basta incluir os alunos deficientes em classes regulares, é preciso que o professor, além de considerar a diversidade como um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, construa estratégias de ensino e adapte atividades e conteúdos, não só para os alunos deficientes, mas para a prática educativa como um todo. Vale salientar que esses aspectos precisam ser evidenciados e trabalhados corretamente durante a formação do docente.

No entanto, Oliveira (2015) afirma em sua pesquisa que a maioria dos professores, principalmente os de Química, se julgam despreparados para atender alunos deficientes, uma vez que passaram por uma formação deficitária o que acaba gerando um processo de inclusão extremamente precário no qual os alunos, embora estejam inseridos em uma sala de aula regular, são vistos apenas como agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto específico do ensino de Química a formação para a Educação Inclusiva deve tornar o professor capaz de conhecer os propósitos dessa Educação e a deficiência do aluno, realizar a flexibilização curricular, avaliar, conhecer os aspectos políticos e históricos da Educação Inclusiva e trabalhar em equipe, bem como adaptar as aulas de Química e o material pedagógico necessário para garantir o aprendizado efetivo dos seus alunos, prezando sempre pela segurança (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2017).

Ante o exposto, objetivou-se com esse trabalho analisar a percepção dos docentes de Química quanto à Educação Inclusiva.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual que atua apenas com o nível médio e está localizada na cidade de Arara-PB. O público alvo foi composto por dois professores que lecionam a disciplina de Química.

Quanto à abordagem, essa pesquisa atende aos requisitos de uma investigação qualitativa, visto que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Além disso, utiliza-se uma amostra

pequena, a fim de estudar as particularidades e experiências individuais dos participantes (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário composto por 25 questões, as quais estavam relacionadas com a identificação, formação, características profissionais e a percepção dos docentes de Química quanto à Educação Inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados referentes à identificação dos docentes estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos docentes

Professor	Sexo	Idade	Formação acadêmica
A	Masculino	40 anos	Especialização
B	Masculino	23 anos	Graduando

Fonte: Elaboração própria

Visualiza-se no Quadro 1 que ambos os professores são do sexo masculino; o professor A possui 40 anos de idade e especialização, já o B tem 23 anos e ainda está cursando a graduação em Licenciatura em Química.

Para Carvalho (2007):

A formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência (p.06).

No Quadro 2 constam as características dos profissionais, tais como: séries que ministram aulas, período, carga horária de trabalho, tempo de docência e categoria funcional.

Quadro 02 - Características profissionais dos docentes

Professor	Série que atua	Período	Carga horária	Tempo de docência	Categoria funcional
A	1º; 2º; e 3º	Vespertino	30 horas/aula	18 anos	Efetivo
B	1º; 2º; e 3º	Vespertino e noturno	30 horas/aula	3 anos	Prestador de serviços

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o Quadro 02, nota-se que ambos os professores atuam em todas as séries do ensino médio. O professor A exerce suas atividades apenas no período vespertino e o

professor B em ambos os períodos (vespertino e noturno), além disso, observa-se que os dois professores possuem a mesma jornada de trabalho de 30 horas/ aula; porém o professor A possui 18 anos de atuação no ensino de Química e é efetivo, já o professor B tem apenas 3 anos e é prestador de serviços.

Em seguida, buscou-se analisar a percepção dos docentes de Química quanto à Educação Inclusiva. Inicialmente, os professores foram indagados se possuíam conhecimento sobre a área de Educação Inclusiva e somente o professor B afirmou que sim. Baseado nessa resposta apenas esse professor prosseguiu respondendo o questionário.

Quando o professor B foi indagado sobre o que entende por Educação Inclusiva (I) e como avalia a formação de professores de Química para a prática docente inclusive (II) ele citou:

(I). “Uma educação que inclui pessoas com deficiência no âmbito escolar sem diferenciação em todos os aspectos”

(II). “Na minha graduação cursei uma disciplina que norteou como ser um docente na prática inclusiva.”

Para Drago e Manga (2017) a formação de professores quanto à Educação Inclusiva deve estar:

Intimamente ligada à capacidade desse profissional em trabalhar com a diversidade que a escola abriga. Nesse contexto, essa formação, inicial e continuada, precisa ter relevância não apenas no contexto comum de ensino de alunos sem deficiência (DRAGO e MANGA, 2017, p. 293).

Na sequência, o professor B foi indagado se a formação para Educação Inclusiva deve ocorrer apenas nas universidades ou deve continuar além dela e o porquê. E ele respondeu:

“Deve continuar fora e dentro da universidade. Precisamos de uma educação para todos com professores capacitados na educação inclusiva”.

Segundo Carvalho (2015) a formação docente deve ser continuada sendo necessário que ultrapasse os ambientes de ensino superior. Uma vez que “no processo de atuação na educação especial, o professor deve possuir requisitos como conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, fundamentais como suporte da sua formação inicial e continuada” (CARVALHO, 2015, p. 13).

A resolução do CNE/CEB nº 01/2002 evidencia a importância da formação inicial e continuada dos professores, nas quais sejam discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial; segundo Veltrom e Mendes (2007, p.6):

Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares.

Quando o professor foi questionado sobre o local onde adquiriu conhecimentos acerca da Educação Inclusiva (I) e se considera esses conhecimentos obtidos excelentes, razoáveis ou insuficientes e o porquê (II) o professor B citou:

(I). “Por meio de uma disciplina na graduação chamada Educação Especial voltada para um âmbito escolar geral e para a disciplina Química.”

(II). “Razoável. Porque uma educação de qualidade ela precisa esta em uma constante formação.”

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º afirma:

“São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.” (BRASIL, 2001, p. 05).

Em seguida, quando o professor B foi indagado se participa ou já participou de cursos de formação continuada que contribuem para o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais (I) e se se sentia preparado para atender alunos com deficiências nas aulas de Química (II) ele respondeu:

(I). “Particpei. Creio eu que um curso (mini-curso) de libras ajudou nessa formação.”

(II). “Em partes sim, pois acabei estudando como se deve planejar e executar aulas para alunos com deficiência. Mas precisa-se ver o caso para se preparar.”

Diante disso, Carvalho (2015) reflete que a formação de professores ligada ao conhecimento da educação especial não se deve limitar aos especialistas da área. Pois “é necessário que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para

(83) 3322.3222

participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno, buscando alternativas para sanar as dificuldades.” (p. 16). Fundamentos esses importantes para a inclusão e a socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Quando o professor B foi indagado sobre quais as principais dificuldades encontradas no ensino de Química para alunos com deficiências ele citou:

“Aulas práticas.”

De acordo com Benite et al. (2017) a inclusão de pessoas com deficiências, principalmente as deficiências visuais (DV), nas aulas práticas acaba sendo uma barreira, pois “a maioria dos experimentos são baseados no referencial perceptual da visão [...]. (p. 246)”. Isso quer dizer que, por mais que o aluno possa desenvolver os estímulos de outros sentidos, os riscos a saúde é alto e a possibilidade da aprendizagem do conteúdo pode não ser alcançada nas dimensões buscadas.

Indagado ao professor B se a Educação Inclusiva está mesmo acontecendo ele respondeu que NÃO e justificou:

“Não. Considero fazer formações constantes para o corpo docente da instituição ou até mesmo docentes fora da instituição.”

Segundo Batista et al. (2016) a Educação Inclusiva não é algo novo, pois já era prevista no artigo 208 da Constituição Federal do ano de 1988 ao prescrever que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em seguida, perguntado ao professor B se em sua opinião os alunos com necessidades educacionais especiais aprendem disciplinas como as Ciências/Química da mesma forma que os demais alunos e se não, como podemos mudar essa realidade, ele relatou:

“Sim. Garanto, se o professor trabalhar em um contexto inclusivo os alunos aprendem.”

Nas questões seguintes, quando perguntado se concordava que o ensino de Ciências/Química deve ser proporcionado a todos os indivíduos - com necessidades especiais ou não –

(I) e o que deveria ser melhorado nos cursos de professores de Química para que eles saiam de graduação capacitados para atuar no âmbito da Educação Inclusiva (II) ele citou:

(I). “Sim. Ciências/Química move diversos aspectos do nosso mundo, onde esse mundo é para todos.”

(II). “Mais disciplinas voltada para essa temática.”

Quando o professor B foi indagado se tem ou já teve em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais e se houve alguma orientação para trabalhar com alunos deficientes na escola onde atua, o professor respondeu:

“Sim, tive um aluno mudo e cadeirante e nada de formação foi passada para trabalhar com eles.”

Essa afirmação do professor B está de acordo com a literatura de Galvão; Miranda (2013) e Almeida (2015) “[...]denotam ausência de ação planejada e informações adequadas; o que acaba por gerar contextos de fragmentação das atividades, isolamento dos profissionais, ações pedagógicas desarticuladas, desconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos [...]”.

Perguntado ao professor B quais os maiores desafios/dificuldades encontrados na hora de ensinar Ciências/Química para estes alunos com deficiências e os que não possuem, ele respondeu:

“Para o aluno mudo, a Língua Brasileira de Sinais foi à dificuldade e para o aluno cadeirante incluí-lo em um contexto geral da disciplina. Para os sem necessidades, conceitos básicos do ensino fundamental.”

Com isso, podemos perceber de acordo com a literatura de Batista et al. (2016, p.02), que o professor B tem o mesmo ponto de vista, pois conforme estes autores, ensinar a alunos com algum tipo de deficiência “[...] é um processo cheio de desafios e demandas de várias vertentes, organizações que tenham efeito efetivo, no ato de incluir dentro da instituição escolar, que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos”.

Por fim, quando o professor foi indagado se utiliza métodos diferenciados para ensinar Ciências/Química aos alunos com necessidades educacionais especiais, ele citou:

“Uso sim. Eu faço na sala de aula, teve uma experimentação da presença do amido por meio do lugol que foi feito em sala onde um aluno cadeirante participou normal, materiais foram: garrafas e comidas do cotidiano. A única coisa que ele precisou foi à mesa, e a mesa já tem na própria cadeira do aluno e é exclusiva.”

Para Branco e Leal (2018) “[...] cabe a todo professor desenvolver o Plano de Atendimento Educacional Especializado com vistas a proporcionar os recursos pedagógicos tanto em ambientes de sala de aula, quanto no contexto total da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que um dos maiores problemas na Educação Inclusiva é a formação dos docentes, tanto a inicial, uma vez que os currículos das instituições de ensino superiores estão deixando lacunas na formação desses profissionais, quanto à continuada já que não são oferecidos cursos com essa finalidade.

Baseado no exposto e levando em consideração os documentos oficiais nacionais, internacionais, encontros e conferências realizadas nas últimas décadas para a inclusão de pessoas com deficiências ao ensino regular tem-se que essa luta que não é de hoje. Porém, é algo que na prática não está acontecendo em muitos ambientes escolares, principalmente devido à formação dos docentes, a exemplo dos que serviram de base para este trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 188 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia - UFB, 2015.

BÁFICA, A. P. S. Educação inclusiva: uma análise sobre inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 128, p. 93-101, 2012. Disponível em: periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/14518/8515. Acesso em: 28 jul. 2018.

BATISTA, M. T. O., SILVA, J. M. S., ARAÚJO, F. R. D., SANTOS, V. N. F. A alfabetização de crianças com deficiência intelectual: uma proposta inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CINTEDI, 2. , 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos...**Campina Grande: Realize,2016. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID2346_01092016235608.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2018.

BENITE, C. R. M., ANNA M. BENITE, C., BONOMO, F. A. F., VARGAS, G. N., ARAÚJO, R. J. S., ALVES, D. R. A experimentação no Ensino de Química para deficientes

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

visuais com o uso de tecnologia assistiva: o termômetro vocalizado. **Revista Química Nova Escola**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 245-249. 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_3/05-EQM-78-16.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRANCO, A. P. S. C., LEAL, D. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 323-338, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295/pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. 05 p. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 28 jul. 2018.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá:Edufmt, p. 06. 2007.

CARVALHO, J. B. S. **A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul - Brasília/DF**. 46 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), Universidade de Brasília – UnB. 2015.

DRAGO, R., MANGA, V. P. B. B. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual Visual. **Revista Crítica Educativa: Sorocaba**, v. 3, n. 3, p. 292-310. 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/239/368>. Acesso em: 28 jul. 2018.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100004. Acesso em: 28 jul. 2018.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, F. M. A formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 16, n. 16, p. 322-338, 2015. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/A++forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

PAULA, T. E; GUIMARÃES, O. M; SILVA, C. S. Necessidades Formativas de Professores de Química para a Inclusão de Alunos com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Pampulha, v. 3, n. 17, p. 853-881, 2017. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/3519/7930>. Acesso em: 28 jul. 2018.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, v. 3, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...**São Paulo: UNESP. Disponível em: www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.