



Inclusão e a prática pedagógica no ensino de química: aproximações e distanciamentos da aprendizagem

Lauryenne Camille Santana¹, Elisabete Alerico Gonçalves², Nicéa Quintino Amauro³,
Paulo Vitor Teodoro de Souza^{4*}

¹Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Urutaí, Goiás, Brasil, ²Professora do Instituto Federal Goiano, Urutaí, Goiás, Brasil e Doutoranda na Universidad Nacional Trés de Febrero, Sáenz Peña, Buenos Aires, Argentina, ³Professora da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, ⁴Professor no Instituto Federal Goiano, Catalão, Goiás, Brasil e Doutorando na Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

*paulovitor.teodoro@ifgoiano.edu.br

Recebido em: 30/03/2019 Aceito em: 19/06/2019 Publicado em: 28/06/2019

RESUMO

Apresentamos, neste texto, resultados parciais de uma pesquisa que investigou os recursos didáticos, na tendência inclusiva, no Ensino de Química em uma Instituição pública no interior do Estado de Goiás, Brasil. Para tanto, apontamos algumas reflexões sobre a prática pedagógica utilizada com um estudante com Deficiência Intelectual (DI) da primeira série do ensino médio. Investigamos o contexto em que o aluno com DI está inserido, a partir da imersão e observação dos pesquisadores na escola. Também aplicamos um questionário ao Professor Regente de Química e ao Professor de Apoio para analisar as metodologias utilizadas com o estudante. Finalmente, apontamos resultados do desempenho acadêmico do estudante com DI a partir das metodologias utilizadas em sala de aula. Percebemos que as estratégias e recursos didáticos no ensino de Química não atendem os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e, por conseguinte, pode distanciar o real processo de inclusão na escola.

Palavras-chave: Ensino de química. Inclusão. Práticas pedagógicas.

Inclusion of disabled students and the pedagogical practice in teaching chemistry: approximations and distancing of learning

ABSTRACT

We present, in this text, partial results of a research that investigated the didactic resources, in the inclusive tendency, in the Teaching of Chemistry in a public institution in the interior of the State of Goiás, Brazil. Therefore, we point out some reflections about the pedagogical practice used with a student with Intellectual Disability (DI) of the first grade of high school. We investigate the context in which the student with DI is inserted, from the immersion and observation of the researchers in the school. We also applied a questionnaire to the Regent Chemistry Teacher and the Support Teacher to analyze the methodologies used with the student. Finally, we show results of the student's academic performance with DI from the methodologies used in the classroom. We noticed that the strategies and didactic resources in the teaching of Chemistry do not serve students with Special Educational Needs and, therefore, can distance of the actual process of inclusion in the school.

Keywords: Chemistry teaching. Inclusion. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência exige, continuamente, estratégias que busquem ações valorativas que considerem a diversidade que está presente na escola. A sala de aula não é um local homogêneo, onde todos os estudantes conseguem aprender da mesma forma e no mesmo tempo. O trabalho docente precisa considerar as diferenças e assegurar que não exista impactos negativos a partir de uma especificidade cognitiva ou física de um aprendiz. Por isso, torna-se válido ressaltar o preparo do professor para lidar com as diversas situações que a escola apresenta, especialmente ao que se refere à educação inclusiva.

É importante considerar que o trabalho do professor com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) é importante e fundamental para que inicie o processo de inclusão. Talvez seja natural pensarmos que apenas o docente específico (em muitos contextos, denominado Professor de Apoio) deve fazer com que o estudante com NEE seja incluído. Nisso, muitas vezes, a responsabilidade de inclusão fica, unicamente, para esse profissional.

É necessário o Professor de Apoio (PA) para o desenvolvimento da criança ou o jovem com NEE, mas também é importantíssimo o trabalho, muito bem articulado, com o Professor Regente (PR). Esse trabalho integrado do PR com o PA está presente Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) n.º. 07, de 15 de dezembro de 2006, artigo 15, inciso VIII: “O professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula à qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação” (BRASIL, 2006).

É fato que a formação inicial do professor não é suficiente para atender as demandas do complexo exercício da docência. A profissão professor exige habilidades que vão além de sua formação inicial, como: condições favoráveis de trabalho, dedicação com a profissão, experiência profissional adquirida a partir da prática exercida em sala de aula e formação continuada (SOUZA, 2014). Entretanto, o docente precisa levar em consideração as possibilidades de melhoria na qualidade do ensino e, nesse sentido, não pode se limitar a uma única forma de metodologia. É necessário que, assim como a modernidade traz transformações na vida das pessoas, o professor também precisa avançar nessas transformações. E, quando o professor entende a necessidade de um trabalho em conjunto com a escola na busca de possibilidades de

intervenção para desenvolver no alunado, especial ou não, meios deles adquirirem a sua emancipação intelectual, a inclusão começa a acontecer.

Ações que possibilitam a existência da inclusão efetiva nas escolas brasileiras são ainda almejadas por pesquisadores da área de ensino/educação, já que inserir um estudante no espaço físico da escola não garante a inclusão (SOUZA et al., 2016); pelo contrário, acaba constituindo mais uma via de exclusão.

Desta forma, o presente texto busca apontar os resultados de uma pesquisa que investiga as estratégias didático-pedagógicas inclusivas em escolas do Estado de Goiás. Para tanto, iremos mostrar, neste trabalho, como acontece a inclusão de pessoas com deficiência intelectual (DI) no ensino de Química em uma escola do estado de Goiás. Além disso, desvelaremos sobre as metodologias utilizadas, pelo Professor Regente de Química e pelo Professor de Apoio, com um estudante que possui DI.

É comum nas instituições de educação, proposições em ensino de Química e Ciências, muitas vezes baseadas na repetição de informações e na memorização (SOUZA; AMAURO, 2015), isto é, propostas que não tenham raízes nas experiências vividas pelo estudante e que são incapazes de mobilizar seu raciocínio. E, em relação ao ensino para estudantes com DI, o que se percebe é que a proposta educacional das escolas tem sido para “adaptar os alunos com deficiência mental às exigências da escola comum tradicional” (MANTOAN, 2008, p. 21).

Ações dessa natureza, não reconhecessem no aluno que apresenta DI um sujeito capaz de crescimento intelectual. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de estudante que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta no que diz respeito ao raciocínio (GOMES, 2010).

Quando se fala das disciplinas específicas, sabe-se que o professor já enfrenta diversas dificuldades. No ensino de química isso fica em evidência, pois, em muitos casos, é considerada pelos aprendizes como sendo de difícil entendimento. Então, ao trabalhar química no âmbito da educação inclusiva a dificuldade pode se tornar ainda mais relevante.

Além disso, no contexto da educação inclusiva e o ensino de química, há uma dificuldade muito grande em encontrar bibliografias que tratem do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (SOUZA, GAUCHE e SALLES, 2016), e principalmente se tratando do DI. Mesmo que em algumas escolas brasileiras docentes se enveredam com propostas inclusivas – e esses merecem todo o

reconhecimento-, muitas vezes, não são refletidas e analisadas com vistas a entender o impacto que as proposições podem gerar na escola. Desta forma é necessário refletir sobre as propostas metodológicas que vem sendo desenvolvidas nas escolas para que possamos avançar no processo de inclusão.

Para alunos com DI, ou qualquer outra necessidade, é imprescindível vislumbrar possibilidades diferenciadas de ensinar. Dessa maneira obterá o máximo de compreensão do que está a sua volta e isso se torna possível a partir de práticas pedagógicas que facilitem esse aprendizado. E, para que isso aconteça, é preciso haver um compromisso diário que todos devem assumir.

Vygotsky (1986) aponta que a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Dessa maneira é preciso ter cuidado com as práticas pedagógicas utilizadas para que ao se pensar em inclusão não se exclua ainda mais. Esperamos que este estudo proporcione a compreensão do contexto em que se encontra o aluno DI trazendo uma maior reflexão sobre os currículos escolares e sobre as práticas docentes atuais, em um contexto de uma escola do Estado de Goiás, que permeiam a inclusão nas salas de ensino regular.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, fundamentamos na abordagem qualitativa de cunho exploratório, que de acordo com Gil (2002, p. 41), “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Além disso, também apropriamos da pesquisa bibliográfica para sustentar a elaboração das categorias de análise, apresentadas neste texto. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir, não somente problemas já estabelecidos, como também as categorias de análise. Diante disso, tivemos como base os pressupostos teóricos das áreas de educação inclusiva, políticas públicas educacionais e fontes documentais elaboradas pelos órgãos governamentais, os quais fornecem dados atuais e relevantes relacionados com o tema. Utilizamos, como procedimento técnico, questionários com questões abertas e fechadas. Esses instrumentos foram elaborados em consonância com os pressupostos teóricos da área de educação inclusiva, articulado com as legislações específicas. Os questionários foram

construídos a partir de três aspectos principais: a formação dos professores que atuam com estudantes especiais; as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula; e, ainda, o desempenho acadêmico do estudante com DI.

Realizamos a revisão bibliográfica em trabalhos de autores que relatam sobre inclusão, para verificar e discutir as literaturas já existentes que dizem respeito ao ensino numa perspectiva inclusiva, especificamente sobre a deficiência intelectual que nortearam a pesquisa. De forma concomitante, fizemos a imersão dos pesquisadores em uma escola pública de educação básica do interior do Estado de Goiás para iniciar o processo de familiarização com a instituição e, ainda, vislumbrar possibilidades de intervenção na escola.

Na segunda etapa, foram realizadas observações na turma do Ensino Médio para analisar as formas de trabalho utilizadas pelo professor regente e pelo professor de apoio com o estudante DI. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a observação é uma possibilidade para a coleta de dados a partir dos aspectos da realidade que se desejam estudar.

Como terceira etapa, foram aplicados ao professor de química e o de apoio os questionários com questões abertas e fechadas, como forma de obter descrições de características referentes ao trabalho que busca a inclusão. Os questionários foram divididos em três partes. A primeira parte busca dados do PR e do PA, sobre: área de formação, Instituição, tempo de profissão e Escolas e séries que atua e, especificamente no caso do PA, tempo de atuação como professor de apoio. A segunda parte se refere às ações metodológicas utilizadas em sala de aula. A terceira nos auxiliou com informações em relação ao desempenho acadêmico do aluno com DI na perspectiva da inclusão, considerando a concepção dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar ao leitor, iremos subdividir os resultados da pesquisa apontada em três subseções: *Imersão dos pesquisadores no contexto da escola; Formação e atuação do Professor Regente e do Professor de Apoio; Desempenho acadêmico do estudante com Deficiência Intelectual.*

Imersão dos pesquisadores no contexto da escola

As observações realizadas permitiram verificar que o estudante apresenta uma boa relação com os colegas em sala de aula e que não há discriminação, pelo menos aos olhos dos pesquisadores. A interação entre eles ocorre de forma natural, como se o estudante não estivesse com limitações. No entanto, ao que se refere à sala de aula seu comportamento muda. Ele se mantém mais disperso do conteúdo ministrado pelo PR, atentando-se mais para as colocações do PA, pois ele é quem explica os conteúdos de química, elabora as provas e trabalhos em classe e extraclasse.

Dessa maneira, verifica-se que a metodologia utilizada com o aluno DI, consiste em uma facilitação e não necessariamente em uma adaptação, pois, o mesmo conteúdo trabalhado com os demais alunos é trabalhado com ele, porém de forma mais fácil. Para buscar solucionar um problema imediato da inclusão do aluno com NEE, algumas escolas utilizam como “soluções paliativas, todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência” (BATISTA; MANTOAM, 2007, p. 17). Porém, essas medidas, por serem voltadas exclusivamente para o aluno com NEE, “continuam reforçando o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

A escola em questão utiliza o método tradicional de ensino com todos os estudantes, o qual ocorre por meio de apostila, aula verbal e exercícios de fixação. Sendo assim, o que se percebe é que os alunos são avaliados como sendo, ou não, bons receptores e reprodutores de informações. Além disso, é importante mencionar que a escola não fornece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com DI. O atendimento é feito exclusivamente durante as aulas com a PA, que fica responsável por adaptar (em muitos casos, facilitar) todas as suas provas e também os trabalhos em classe e extraclasse. Não há um professor da Educação Especial para auxiliá-lo mais profundamente.

Formação e atuação do professor regente e do professor de apoio

Verificamos, por meio do questionário, que o PR é graduado em Licenciatura em Química há aproximadamente um (1) ano e atua como regente há menos de um (1) ano, sendo esta sua primeira experiência na profissão. Em relação a ter trabalho em sala

de aula inclusiva, respondeu que é a primeira vez que tem contato com um aluno com necessidades educacionais especiais.

Quanto a sua prática em sala de aula, observamos que o PR tem grande dificuldade na relação com o aluno com DI. Pouco sabe acerca dessa deficiência. Além disso, não possui nenhum curso específico na área da inclusão que a tenha capacitado para trabalhar com alunos inclusivos. O que tem como base, são apenas as disciplinas relacionadas à formação docente, que ocorreram durante a graduação, que esporadicamente tratavam da Educação Inclusiva.

Isso reafirma o fato de que a formação dos professores é um ponto importantíssimo para a concretização da educação inclusiva. Compreendemos que o professor não desempenha um trabalho fácil, já que a profissão professor exige, muitas vezes, desgastes com as burocracias da sala de aula, da própria escola e por vezes com problemas de infraestrutura, além do planejamento de aulas que é inerente e necessário da docência. Atualmente, o docente assumiu o papel de mediar do conhecimento e não apenas de transferi-lo, já que conhecimento não é transferível. E, apesar de parecer desanimador é dever do professor possibilitar para o estudante a melhor oportunidade de aprendizado possível.

Nesse sentido, a partir da Declaração de Salamanca, documento considerado marco na história da educação inclusiva no Brasil, foi atribuído aos governos o papel que “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Além disso, sobre a obrigação de garantir a formação adequada dos professores nas escolas regulares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) diz que as escolas devem assegurar aos alunos com NEE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes” (BRASIL, 1996). Porém, constatamos, no contexto presenciado, que na prática os professores estão chegando às classes regulares sem a devida formação e preparação suficiente para desenvolver um trabalho baseado nas diferenças.

Já o PR possui Licenciatura em Geografia e possui doze (12) anos de experiência profissional. Desses, seis (6) é desenvolve na função de professor de apoio. Segundo o professor, a função de um docente no apoio de estudantes especiais na escola

é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, humano e social das crianças e adolescentes. Segundo o professor, a escola busca, na medida do possível, auxiliar com o processo de inclusão. Entretanto, o auxílio é, muitas vezes, na disponibilização de materiais pedagógicos. O fato é que nem sempre o material disponibilizado é o que realmente precisa. Isso é, sem dúvida, um fato que nos preocupa.

O PR expõe que dificilmente as metodologias são adaptadas aos estudantes especiais. As aulas são ministradas como se todos aprendessem da mesma forma. E, o fato é que nem todos aprendem no mesmo tempo, com as mesmas estratégias e da mesma forma. De acordo com o PA, o aluno com DI normalmente necessita outras explicações para compreender o tema estudado. O PR afirma que sempre precisa adaptar as explicações dos conteúdos das disciplinas para que ele compreenda, e essas explicações são feitas pelo próprio regente.

O PR se considera como capacitado, pois acredita que pode trabalhar com os alunos com NEE. No entanto se sente receoso por não saber como fazer a educação inclusiva. Além disso, não apresenta nenhum curso de capacitação, o que intensifica ainda mais seu receio quanto ao trabalho com os alunos com NEE. Percebemos que o PR apresenta grande dificuldade em relação ao se classificar como preparado ou não para atender o aluno com NEE, conforme menciona no depoimento: “Não me considero incapacitado para trabalhar com alunos com necessidades especiais, porém, pelo fato de não ter feito nenhum curso me sinto receoso com medo de errar ou não atender a necessidade do mesmo” (PR, 2015).

Nota-se que enquanto profissional o professor reconhece seu potencial e capacidade de desenvolver um bom trabalho, porém o que ocorre é que, em relação à inclusão, não possui segurança para a adoção de procedimentos metodológicos que sejam eficientes para a aprendizagem do aluno com DI. Assim, fica claro que isso acontece devido à falta de formação na área da inclusão.

Já o PA se considera como capacitado e ressalta que “a capacitação é contínua e realizo, em média, três (3) cursos por ano” (PA, 2015). Com isso, entende-se que o PA, mesmo tendo conhecimento teórico sobre a inclusão e formação constante, acredita que o trabalho que realiza com o aluno DI é satisfatório e favorável à inclusão, inclusive nas aulas de química. Porém, pelo que foi observado, esse parecer gera dúvidas, pois a inclusão não deve acontecer com o aluno isolado, com instrumentos avaliativos facilitados e não adaptados. A adaptação deve ser feita em conjunto com o PR que é o

profissional que tem conhecimento específico para ministrar a disciplina de química, o que não ocorre nesse caso.

As leis relacionadas à inclusão representam muito bem a proposta da educação inclusiva. O que falta são medidas visando o cumprimento dessas leis nas escolas. No entanto, mais importante que entender das teorias e leis, bem como realizar cursos de capacitação, é trabalhar para que, de fato, a inclusão aconteça fornecendo ao DI ou qualquer outro estudante, uma educação de qualidade.

O PA é importantíssimo na sala de aula, pois tem a função de intermediar o processo de ensino- aprendizagem, contribuindo com o PR, desenvolvendo estratégias para lidar com as diferenças, auxiliando de fato na construção da educação de qualidade, mas esse trabalho não deve ser isolado.

Percebemos que, talvez, possa existir um comodismo por parte dos profissionais da educação. O problema é que esse comodismo pode constituir uma negligência para com o aluno DI e não propiciar uma educação adequada para promover sua independência intelectual.

Percebemos que a falta de preparo e o comodismo interferem de forma negativa no desenvolvimento do estudante com DI. Percebemos que o método de trabalho, tanto da PR, quanto da PA, satisfaz apenas às profissionais em questão, mas não produzem emancipação intelectual ao aluno com DI e não deixa claro se o aluno na realidade compreende ou não a disciplina de química.

Desempenho acadêmico do estudante com deficiência intelectual

As atividades para o estudante com DI são feitas similares às dos demais estudantes, porém, com um conteúdo de menor nível de dificuldade. Inclusive, essas avaliações não são feitas pelo PR, mas sim elaboradas pelo PA e apenas corrigidas pelo regente. Então, o aluno DI realiza as provas com consulta em sala separada, sendo acompanhado pela PA. Percebe-se aqui uma incoerência da escola em relação à adaptação da educação inclusiva. Verifica-se que a intenção da escola é adaptar o aluno com DI conforme as exigências da escola tradicional e não a escola adaptar-se à ele.

Na Declaração de Salamanca encontram-se afirmações que esclarecem a obrigação do professor e também da equipe gestora quando diz que, “os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto,

terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Partindo da premissa que a Declaração de Salamanca trás a afirmação de que “as crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um curriculum diferente” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), pode-se talvez justificar a atitude da escola em adaptar as provas diminuindo os níveis de dificuldade das avaliações, na busca de levar o mesmo conteúdo ao aluno com DI. Entretanto, esse posicionamento da escola acaba por ferir os princípios da educação inclusiva que é o de garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade. Sabe-se que para incluir “o princípio orientador será o de fornecer a todos a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Portanto, o mais adequado é trabalhar com um currículo que possa atender a todos.

Sobre a importância da educação inclusiva e o trabalho de inclusão realizado com o aluno DI, o PR ressalta que o trabalho é extremamente importante, no entanto, é necessário que se tomem medidas para que não seja executado com desleixo. Quando isso ocorre, acaba se tornando apenas um método para alcançar resultados quantitativos, onde o maior interessado – o aluno especial, não é levado em consideração. Dessa forma, essa perspectiva implica diretamente na qualidade de ensino para esse aluno e, sobre isso, a professora ressalta que “É necessária, porém se for feita com má vontade ou com um interesse acaba se tornando um simples método para alcançar resultados para o governo (no fato de incluir mais uma aprovação e para um aluno com necessidade especial)”. (PR, 2015).

Foi verificado que na opinião do PR, para que o aluno DI tenha um aprendizado igual aos demais estudantes é necessário ações pedagógicas diferenciadas, devido a forma com que obtém conhecimento. Considera válido o apoio em tempo integral, visando o aprendizado significativo, o que na escola em questão não ocorre. De acordo com o PA o aluno com DI possui limitações, mas ele também aprende. Para o PA, uma das dificuldades encontradas no decorrer do processo da inclusão é o envolvimento de todos os colaboradores da escola com esse estudante. Ressalta ainda, que a educação inclusiva e o processo de inclusão realizado com o aluno DI estão muito distantes da proposta de inclusão.

A participação da escola no processo de inclusão de alunos com NEE é um ponto crucial para o sucesso do trabalho inclusivo, pois “a escola, para que possa ser considerado um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais” (GOFFREDO, 1999, p. 45). Desse modo, entende-se que apesar da escola passar por inúmeros problemas é da própria instituição que devem surgir soluções, mas isso só ocorre quando essa se “transforma num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam” (GOFFREDO, 1999, p. 45). A escola considerada como ideal é aquela “que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em resposta às necessidades de inclusão” (GOFFREDO, 1999, p. 46).

No que diz respeito ao potencial e rendimento do aluno com DI, o PR acredita que o aluno tem potencial para aprender ciências, química e qualquer outra disciplina. Inclusive, mostra-se envolvido para a realização adequada das atividades propostas em classe. Ele justifica que o discente realiza as tarefas de forma mais adequada em comparação aos demais, pois sempre tem o apoio do PA. Além disso, as tarefas aplicadas a ele são todas com material de consulta. Contudo, ressalta que o aluno com DI raramente realiza as mesmas tarefas propostas em classe e extraclasse que os demais alunos. Diz que, frequentemente o aluno consegue finalizar as tarefas de forma autônoma, porque são adaptadas para sua melhor compreensão. Adaptação esta que é considerada como facilitação.

Considerando o apoio em tempo integral durante as aulas e provas, realizado pela PA, e considerando também que o aluno com DI realiza todas as atividades com consulta, a PR ressalta que os resultados do aluno com DI não é discrepante em relação aos demais. Entretanto, o PA ressalta que o aluno com DI sempre necessita de apoio. Coloca ainda que raramente as atividades desenvolvidas em grupo, que não tem a intervenção da PA, propiciam sua inclusão. Então, as atividades coletivas que, normalmente são possibilidades de inclusão, precisam ser entendidas como um mecanismo que pode promover a inclusão, desde que exista um planejamento intencional supervisionado do docente.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, que não há diálogo entre o PR e o PA. Pelo contrário, o que ocorre é a individualização do trabalho, que resulta em uma visão individual do aluno com DI.

Na prática, é possível ver que a educação inclusiva pode acontecer se houver esforço de todos os profissionais, mas principalmente dos professores. Nesse sentido, torna-se necessário discutir a atuação conjunta dos profissionais da educação, pois essa se consolida como um critério essencial para o processo de ensino de estudantes com NEE.

Entendemos que sem uma ação articulada visando à melhoria de todos os estudantes da sala não é possível que haja inclusão; ao contrário, cria-se uma exclusão dentro da própria escola. O planejamento é uma dessas ações e deve ser elaborado pelos PR e PA, sem que haja diferença no papel de ambos, pois como as metodologias devem ser adaptadas, o conhecimento compartilhado é primordial.

Como o intuito da Educação Inclusiva é fazer com que todos os docentes sejam regentes de turma, sem atender exclusivamente o aluno com NEE. Esse ponto é considerado como maior desafio. Infelizmente, os professores são formados para atender uma classe onde não haja diferenças. Nessa concepção, todos conseguem aprender com a mesma metodologia. No entanto, com ou sem aluno especial, cada um tem a sua forma de aprendizado e necessita de métodos que os contemple efetivamente, com qualidade.

Nesse sentido, observamos que a falta dessa ação conjunta prejudica muito o desempenho do aluno com DI pelo fato de não considerar a sua forma individual de aprender. O método utilizado com ele não propicia a sua emancipação intelectual pelo fato de privá-lo de provas, atividades e da interação com os colegas. Isso significa que nem sempre os métodos e as avaliações utilizadas são suficientes para mensurar o que, de fato, foi desenvolvido pelo estudante.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva é uma realidade que ainda se encontra bastante distante do ideal necessário: educação para todos. Ao se falar de deficiência intelectual, percebe-se que esse é um desafio muito grande que os docentes enfrentam ao trabalhar a inclusão - e, na disciplina de química, não é diferente.

Nesse sentido, o presente texto buscou apontar resultados sobre a qualidade do ensino das aulas de química para alunos com DI em uma escola no interior do Estado de Goiás, trazendo reflexões que nos permitem verificar que a grande dificuldade encontrada no trabalho inclusivo é a falta de formação do professor. Ele não consegue

adquirir as competências necessárias, sobre inclusão, durante a sua formação inicial. Porém, vale ressaltar que todos os professores precisam se capacitar para trabalhar com a diversidade, especialmente com alunos com NEE, uma vez que o professor é instrumento fundamental para a emancipação de todos os discentes.

Observamos que outro grande entrave na inclusão do aluno com DI é que a escola não consegue entender a necessidade do envolvimento de todos os colaboradores. O que ocorre é que a escola deixa a responsabilidade de incluí-lo apenas para o professor de apoio, que, embora participe regularmente de cursos para atuar com alunos com NEE, pouco tem a oferecer a esse aluno. Quanto ao professor de apoio, percebemos que, por estudar frequentemente sobre o papel do professor inclusivo e como trabalhar com alunos com NEE, desenvolveu uma forma própria de atendimento ao aluno DI. O PA acredita fazer um trabalho de inclusão, quando na realidade o que ocorre é a segregação do aluno DI. Isso fica claro quando faz provas, trabalhos e tarefas, em classe e extraclasse, adaptadas com conteúdo facilitado e com consulta, colocando em dúvida o nível de aprendizado desse aluno.

Nesse sentido, notamos que a inserção do aluno com DI na escola é uma prática totalmente dependente do professor de apoio. É ele quem elabora todas as atividades, provas e trabalhos, e também explica o conteúdo para o aluno com DI. Devido a isso, reconhece-se que para o professor de apoio, o trabalho inclusivo pode ser exaustivo devido o excesso de trabalho que ele realiza em função da quantidade de disciplinas ministradas. Isso porque além dessa prática sobrecarregá-lo, não traz resultados práticos como foi observado nos resultados. Assim, percebe-se a extrema importância da ação conjunta entre professor regente e professor de apoio.

Notamos que, embora o PA não tenha nenhum curso específico na área da DI, possui conhecimentos sobre a inclusão e sobre a necessidade de trabalho em equipe para realizar o planejamento, a elaboração das atividades avaliativas, e até mesmo os procedimentos de integração do aluno DI com os colegas, podendo até mesmo cobrar dos outros professores essa parceria.

O ideal é que o trabalho da inclusão seja realizado em conjunto, ou seja, além do professor de apoio, todos os outros professores e a gestão da escola sejam preparados para trabalhar a inclusão e proporcionar apoio efetivo ao aluno com DI, o que neste caso não foi constatado.

Por outro lado não são observados também, quaisquer esforços do professor regente para alterar essa realidade em questão. Embora se encontre em início da docência e esteja passando por diversas dificuldades, subentende-se que o “ser professor” trará tais dificuldades e que uma delas pode ser incluir os alunos com deficiência na classe regular. Dessa forma, embora não se tenha noção de como realizar o trabalho inclusivo, é preciso buscar alternativas para promoção da educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Deste modo, reforça-se que há possibilidade de realizar a educação inclusiva de forma eficaz na escola regular, mas os professores devem entender que cada aluno tem sua forma independente de aprender e cabe a ele reconhecer em cada um a sua capacidade intelectual e buscar meios para desenvolvê-la. Também devem estar cientes de que a sua formação deverá ser contínua, buscando conhecimentos para a necessidade específica daquele aluno atendido, pelo fato de não haver nenhuma prescrição única e livre de equívocos para se seguir.

Nesse sentido, ao analisar os questionários aplicados aos professores, concluiu-se que a adaptação dos trabalhos e avaliações, não se adequam a proposta de educação inclusiva na disciplina de química, pelo fato de não estimularem o aprendizado efetivo e independente do aluno com DI; o contrário ocorre quando o professor regente é orientado a elaborar provas com conteúdos mais fáceis para o aluno em questão de conteúdos que não correspondem a sua área de formação.

Por meio da presente pesquisa, acreditamos ter alcançado os objetivos, já que levantamos resultados sobre o processo de ensino e aprendizagem no que se refere a inclusão de um estudante com deficiência intelectual na disciplina de química. Verificamos também que os métodos utilizados atualmente para o ensino de química, na primeira série do ensino médio, em classe regular, não são adequados para atender e incluir o aluno com DI na aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) pelo incentivo e suporte para o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. A escola comum diante da deficiência mental. In: Ministério da Educação (Org.). **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. Curitiba: Cromos, 2007. p. 16-19.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 108, 1996.
- BRASIL. **Resolução CEE nº 07**, de 15 de dezembro de 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOFFREDO, V. L. F. S. A Escola como espaço inclusivo. In: Ministério Da Educação (Org.). **Salto para o futuro da educação especial: tendências atuais**. 1999, p. 45-50. 1990.
- GOMES, A. L. L. V. A pedagogia da negação. In: Ministério Da Educação (Org). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. p. 7-8. 2010.
- MANTOAN, M. T. E. Colóquio: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 18- 32, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SOUZA, P. V. T.; AMAURO, N. A construção e lançamento de foguetes como estratégia potencial na busca por aulas interdisciplinares – um estudo de caso. **Revista Enciclopédia Biosfera**, v. 11, n. 22, p. 91-99, 2015.
- SOUZA, P. V. T.; GAUCHE, R.; SALLES, P. Apontamentos de um levantamento Bibliográfico, sobre inclusão, na Revista Química Nova e Química Nova na Escola entre o período de 1995 a 2016. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA 36., 2016, Pelotas. **Anais...** Pelotas, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense/ Universidade Federal de Pelotas, 2016.
- SOUZA, P.V.T.; SALLES, P.; GAUCHE, R. Elementos para a elaboração de uma estratégia didática para o ensino de química, destinada ao aprendizado de surdos e ouvintes, baseada em raciocínio qualitativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: Instituto de Química da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- SOUZA, P. V. T. **Trajetória da construção de um projeto interdisciplinar na escola: em foco a educação ambiental**. 2014, 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.