



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.02.63>

Recebido em: **31/07/2020**

Aprovado em: **02/08/2020**

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UMA
ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES; ACCESSIBILITY AND INCLUSION IN
SCIENCE AND BIOLOGY CLASSES AN ANALYSIS OF TEACHERS NARRATIVES;
ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EN CLASES DE CIENCIA Y BIOLOGÍA UN ANÁLISIS
DE NARRATIVAS DOCENTES

MATHEUS DOS SANTOS REIS

<https://orcid.org/0000-0002-5425-5151>

VIVIANE BORGES DIAS

<https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>

Resumo

A pesquisa objetiva analisar as condições de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Ciências e Biologia, em escolas públicas no município de Ilhéus-BA. O estudo apresenta abordagem qualitativa e os sujeitos são docentes que atuam em turmas que possuam alunos com deficiência regularmente matriculados. O instrumento de coleta de dados foi o questionário e os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo. A investigação revelou que algumas escolas ainda não ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência. Ademais, revelou uma tendência para neutralização/normalização da deficiência, por parte de alguns pesquisados, bem como o entendimento da inclusão escolar como mecanismo de inserção social e cidadania.

Abstract

The research aims to analyze the conditions of accessibility and inclusion of students with disabilities in Science and Biology classes in public schools in Ilhéus-BA city. The study presents a qualitative approach and the subjects are teachers who work in classes with regularly enrolled students with disabilities. The data collection instrument was the questionnaire and the data were analyzed in the light of content analysis. The investigation revealed that some schools do not offer Specialized Educational Assistance (SEA) yet to students with disabilities. In addition, it revealed a trend towards neutralization/normalization of disability by some respondents, as well as the understanding of school inclusion as a mechanism for social insertion and citizenship.

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar las condiciones de accesibilidad e inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de Ciencia y Biología en las escuelas públicas de la ciudad de Ilhéus-BA. El estudio tiene un enfoque cualitativo y los sujetos son docentes que trabajan en clases con estudiantes con discapacidades inscritos regularmente. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario y los datos se analizaron a la luz del análisis de contenido. La investigación reveló que algunas escuelas aún no ofrecen Atención Educativa Especializada (AEE) a estudiantes con discapacidades. Además, reveló una tendencia hacia la neutralización / normalización de la discapacidad, por parte de algunos encuestados, así como la comprensión de la inclusión escolar como un mecanismo de inserción social y ciudadanía.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, as discussões a respeito da Educação Inclusiva têm ganhado maior relevância nos mais variados espaços, fato que está diretamente ligado aos dispositivos legais, bem como as reivindicações dos movimentos sociais que reivindicam a presença da pessoa com deficiência e demais minorias no ensino regular (DIAS, 2018).

Como indicam os dados estatísticos do Censo Escolar (INEP, 2020), o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluídos nas escolas de ensino regular, passou de 88,4% no ano de 2015, para 92,8% em 2019.

Diante dos dados apresentados é necessário que as escolas repensem suas condições de acessibilidade (tanto arquitetônicas quanto curriculares), para garantir a inclusão do aluno com deficiência e demais minorias. No que concerne a esses aspectos, cabe à reflexão sobre a formação dos professores que estão inseridos na educação básica, bem como a visão que os mesmos têm a respeito da educação inclusiva (DIAS, 2018).

Em relação à inclusão, Mantoan (2015, p. 24) afirma que “[...] é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalidar, a diferença na sociedade brasileira e internacional”.

Assim, para que o movimento de inclusão educacional ocorra de fato, alguns aspectos precisam ser considerados: a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores, a estrutura física das escolas, o currículo, entre outros. Dentre os aspectos citados, é imprescindível pensarmos na formação dos docentes que atuam em classes regulares do Ensino Fundamental e Médio, considerando o crescimento no número de matrículas de alunos na Educação Básica.

Nessa perspectiva, amplia-se a necessidade de estudos sobre como a inclusão vem se efetivando nas escolas brasileiras. Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo: analisar as condições de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Ciências e Biologia, em escolas públicas no município de Ilhéus-BA.

(DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, o histórico da educação inclusiva tem início recente e surge nos, documentos oficiais no final dos anos 1990 (DUBOC, 2012). Já a educação especial, emerge na década de 1970, “tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKI, 2010, p. 2).

A educação especial surge com vistas a oferecer ensino integrado para as pessoas com deficiência, porém, muitas vezes, às questões pedagógicas eram (e ainda são) secundarizadas. Cabe destacar que a educação especial surge como modalidade da educação básica brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). À época da publicação, a LDB considerava a escola regular com *lôcus* preferencial para a escolarização das pessoas com deficiência, o que possibilitava o entendimento de que outros espaços, como as instituições especializadas, por exemplo, pudessem atuar na educação desse grupo de pessoas. Essa brecha da lei foi muito questionada, sobretudo pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência, bem como por alguns educadores, contrários a formas segregadas de educação. Em 2013, o artigo terceiro da LDB sofreu alterações, e passou a considerar o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, s/p).

Ainda que o termo *preferencialmente* continue presente no documento, consideramos que houve avanços na referida legislação, pois cabe à escola, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, afastando-os, portanto, das instituições especializadas, que embora tenham historicamente um papel relevante no debate sobre a integração de alunos com deficiência, definitivamente não podem ser considerados instituições escolares.

Em relação ao funcionamento das instituições especializadas, nossa crítica se localiza, sobretudo em função às formas de segregação com as quais as pessoas com deficiência são submetidas. Compartilhamos com o pensamento de Mantoan (2006), quando afirma:

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados (MANTOAN, 2006, p. 26).

Crochík (2012) colabora com a discussão, ao afirmar:

Como em outros tempos alunos com deficiência eram dirigidos predominantemente a instituições especiais ou classes especiais, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem, mais com problemas de desenvolvimento do que de aprendizagem, **formou-se uma estrutura sólida ao redor dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que têm dificuldades de se transformar** (CROCHÍK, 2012, p. 41, grifo nosso).

Nas duas últimas décadas foram implementados mecanismos legais, que contribuem com práticas escolares inclusivas. As políticas educacionais que garantem o acesso da pessoa com deficiência e demais minorias no ensino regular estão dispostas em leis, decretos e resoluções que tratam sobre acessibilidade, definição do público alvo da educação especial, formação de professores, entre outros. Como exemplo de políticas públicas relevantes no campo da educação inclusiva, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Mesmo que a implementação das políticas supramencionadas represente avanços para a efetivação da educação inclusiva, cabe reconhecer que, no Brasil, há um afastamento entre o que está estabelecido nas políticas que normatizam a educação inclusiva e o que de fato é realizado nas instituições escolares (MAZZOTTA, 2011). É ingênuo acreditar, que apenas os mecanismos legais terão força para romper com um contexto de segregação historicamente construído, sem que mudanças sociais, estruturais e pedagógicas sejam efetivadas no sistema educacional brasileiro.

Os mecanismos legais buscam garantir que a inclusão ocorra em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A legislação indica que o AEE deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais e deve ser entendido como complementar e/ou suplementar ao ensino comum, e não como espaço substitutivo de escolarização, conforme ocorria e ainda ocorre, em escolas, instituições e nas classes especiais (BRASIL, 2011).

De acordo com o decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o AEE foi criado visando alinhar a educação especial ao ensino regular, para assim, melhorar o ensino oferecido aos estudantes com deficiência e /ou alguma necessidade educativa especial. Segundo o referido decreto:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, s/p).

Considerando o exposto, o AEE passa a ter um novo significado no ensino regular, pois além de favorecer o aluno que necessita do atendimento, promove condições de acesso, participação e aprendizagem para o estudante com deficiência.

As reformas pelas quais passou, e ainda passa a educação básica no âmbito da educação inclusiva, indicam uma recente preocupação em garantir que as pessoas com deficiência e as demais minorias tenham garantias de acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania (CHAHINI, 2016). Entretanto, os avanços relacionados ao ingresso das pessoas com deficiência na escola, não podem ser vistos como sinônimo de inclusão. Não é possível desconsiderar, que em nosso país a manutenção de ambientes segregados como instituições e salas especiais, ainda é uma realidade (DIAS, 2018). Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) indicam que embora o número da matrícula dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento venha aumentando, o percentual daqueles que frequentam classes especiais, ainda é significativo: no ano de 2017, 9,1% dos estudantes com deficiência frequentavam classes especiais (INEP, 2018).

Apesar da existência de mecanismos legais, que embasem e referenciem práticas e tomadas de decisões no universo escolar, pautadas em uma perspectiva inclusiva, ainda é possível perceber ações que corroboram para a neutralização do desafio da inclusão, bem como atitudes paternalistas junto aos grupos socialmente excluídos, como os das pessoas com deficiência (MANTOAN, 2006).

Crochik e colaboradores (2011) apontam para a necessidade de um trabalho colaborativo, que possibilite a inclusão da pessoa com deficiência. Para tanto, é fundamental ocorrer o envolvimento de todos os atores do processo educacional, para garantir além da presença do aluno com deficiência no ensino regular, a possibilidade de desenvolvimento de competências inerentes à cidadania e que favoreçam uma visão crítica da sociedade.

ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E BIOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A disciplina escolar Ciências apresenta-se como obrigatória para o Ensino Fundamental I e II e a Biologia, obrigatória para o Ensino Médio. Essas disciplinas caracterizam-se como áreas do conhecimento importantes para a construção do conhecimento científico.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que orienta a educação básica nacional e fundamenta o ensino de Ciências e Biologia, indica uma maior articulação dessas áreas do conhecimento, com a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo educacional, para a aquisição de competências inerentes à cidadania e sua articulação para o desenvolvimento de uma visão crítica, que colabore para as tomadas de decisões junto à sociedade (BRASIL, 2017). Vale destacar, que o ensino da disciplina escolar Ciências, bem como o de Biologia, apresenta conteúdos complexos e abstratos: divisão celular, genética molecular, embriologia e evolução, são exemplos de conteúdos que muitas vezes exigem uma grande capacidade de abstração por parte dos alunos, sobretudo quando a escola não oferta metodologias e recursos didáticos que possibilitem a articulação entre teoria e prática.

Quando se pensa o ensino de Ciências e Biologia para a pessoa com deficiência, os desafios podem ser ainda maiores, pois muitas escolas não oferecem uma estrutura mínima para garantir a permanência e o pleno desenvolvimento do estudante com e sem deficiência, nem disponibilizam os recursos didáticos que possibilitem o acesso ao currículo escolar (BUENO; MARIN, 2011).

Outro aspecto que merece reflexão, diz respeito à acessibilidade curricular. É imprescindível a necessidade de adaptação curricular como uma resposta que visa atender ao “princípio do direito de todos à aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 1). A adaptação curricular mostra-se essencial para abranger todos os estudantes matriculados no ensino regular, que compõem turmas cada vez mais heterogêneas, e fazer frente ao conjunto de barreiras curriculares que são impostas aos estudantes em situação de inclusão.

Outro aspecto importante ao se pensar o ensino de Ciências e Biologia na perspectiva inclusiva, está na inexistência ou precarização de materiais didáticos adaptados, que atendam ao estudante com deficiência. De acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar (INEP, 2020), apenas 58% das escolas estaduais apresentam algum recurso de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Se, para os estudantes sem deficiência, há pouca ou nenhuma disponibilidade de recursos didático-pedagógicos que favoreçam a efetivação do ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, percebe-se que esta tarefa se torna um verdadeiro desafio quando se trata de alunos com deficiência, que necessitam de recursos específicos, que contribuam sobremaneira para o processo de aprendizagem dos conteúdos biológicos.

Considerando o exposto, Vilela-Ribeiro e Benite (2013, p. 782) afirmam que “a complexidade de ensinar ciências em salas de aulas inclusivas é evidenciada pela falta, despreparo dos professores e das escolas em transpor a linguagem científica para as pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem”. Ainda que muitos autores reconheçam a relevância da formação de professores para a construção da educação inclusiva (COSTA, 2015; CROCHÍK et al., 2011; MANTOAN, 2005; DE SOUZA PRAIS; ROSA, 2017; ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019), ainda existem lacunas formativas, relacionadas à formação inicial e continuada de professores, visto que, muitos desses profissionais têm dificuldades para repensar estratégias didáticas, que atendam às necessidades dos alunos com e sem deficiência.

MÉTODO

A pesquisa tem abordagem qualitativa, compreendida aqui como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico[...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Esse tipo de abordagem tem sido amplamente utilizada nas pesquisas em educação, pois envolve significados, motivações, valores e atitudes, correspondendo a um ambiente mais profundo no universo das relações, não podendo ser reduzida ao ordenamento de variáveis (MINAYO, 2002).

Os sujeitos pesquisados foram dezoito professores de Ciências Naturais e Biologia, de onze escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Ilhéus-Bahia. Para atender o objetivo da pesquisa, selecionamos os docentes que possuem alunos com deficiência matriculados em suas turmas. Dos dezoito pesquisados, quatorze docentes devolveram o instrumento de coleta de dados, perfazendo cerca de 80% de participação.

Para responder à questão de pesquisa, elaboramos uma proposta teórico-metodológica, com vistas a articular dados relacionados ao perfil e as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados. Para tanto, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Esse instrumento consiste em “um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências Sociais” (MELO; BIANCHI, 2015, p. 3). Foram elaboradas vinte e duas questões mistas, relacionadas à formação dos professores, uso de recursos e metodologias diferenciadas, estratégias de avaliação,

estrutura física das escolas, entre outras. Entretanto, para esse artigo fizemos um recorte das questões relacionadas à inclusão e acessibilidade.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos letras maiúsculas do alfabeto seguidas de números. Os professores de Ciências Naturais e Biologia foram identificados pela letra P seguida por números de 1 a 14 (P1, P2, P3, P4 ... P14).

Vale destacar que o projeto da pesquisa foi submetido e aprovado[1] pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Desse modo, o estudo apresenta conformidade com a regulamentação vigente para o desenvolvimento da pesquisa envolvendo seres humanos.

A análise de conteúdo foi a metodologia de análise de dados escolhida, e de acordo com Bardin (2011, p. 42) é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa metodologia de análise divide-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamentos dos resultados, inferência e interpretação. Após estas fases, as categorias de análise foram definidas e tratadas de maneira a se tornarem significativas (BARDIN, 2011). Algumas destas categorias se desdobraram em subcategorias de análise, que serão apresentadas na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apresentaremos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, a análise das respostas dos questionários, organizadas a partir das categorias de análise.

Perfil dos sujeitos pesquisados

A amostra totalizou quatorze professores de Ciências Naturais e Biologia, sendo que apenas um é do sexo masculino. Em relação à área de formação, somente um dos docentes pesquisados não tem curso em licenciatura na área de atuação.

Em relação a terem realizado cursos de pós-graduação, obtivemos os seguintes resultados: 50% dos professores fizeram cursos de especialização, 43% mestrado e 7% doutorado. Nossos resultados são corroborados pelos dados estatísticos do Censo Escolar (INEP, 2016), que avaliaram a formação dos professores em serviço na educação básica, entre os anos de 2013 a 2015. Os dados indicaram para uma tendência de busca por formação continuada entre os professores. Em relação ao tempo de docência, a pesquisa indicou que os professores pesquisados possuem de 2 a 32 anos de atuação na educação básica.

Na sequência, apresentaremos as categorias de análise que emergiram da leitura atenta das narrativas docentes: a) *concepções dos docentes quanto a presença do estudante com deficiência no ensino regular*; b) *concepção contrária a presença do aluno com deficiência no ensino regular* e, c) *acessibilidade e atendimento educacional especializado*.

- Concepções dos docentes quanto a presença do estudante com deficiência no ensino regular

Esta categoria apresenta as concepções dos sujeitos da pesquisa, quanto a presença do aluno com deficiência no ensino regular. Convém destacar que 78% dos professores concordam que os alunos com deficiência (ACD), devam estudar junto com seus colegas sem deficiência. Considerando as justificativas dos pesquisados, organizamos suas respostas em três subcategorias de análise, a saber: a) *tentativa de normalização/neutralização da deficiência*; b) *inclusão escolar como mecanismo de inserção social, direito e cidadania* e, c) *presença do ACD mediante o acompanhamento por profissional de apoio*.

a. Tentativa de normalização/neutralização da deficiência

Aqui foram agrupadas as narrativas de dois professores que são favoráveis a presença da pessoa com deficiência no ensino regular, porém entendem a deficiência a partir da normalização ou neutralização dos desafios que são impostos ao aluno com deficiência. Abaixo, as narrativas que demonstram essa compreensão:

*Retirar os alunos da sala de aula seria uma grande exclusão, **afinal todos nós temos algum tipo de deficiência** (P5, grifo nosso).*

*Para que eles se sintam incluídos na sociedade desde sempre e que **assim se reconheçam como pessoas normais com algumas limitações** [...] (P2, grifo nosso).*

A partir da resposta de P5, podemos verificar que a mesma é a favor que o ACD esteja presente no ensino regular. Porém, ao afirmar que “todos nós temos algum tipo de deficiência”, a referida docente tende a normalizar, ou até mesmo neutralizar o desafio da inclusão escolar, não levando em consideração às necessidades específicas que as pessoas com deficiência possuem. Não é possível comparar, que uma pessoa cega tenha as mesmas exigências em relação a material didático, que uma pessoa vidente, por exemplo. Assim, esse tipo de discurso simplifica um debate extremamente relevante, bem como pode colocar em xeque direitos fundamentais duramente conquistados.

Quando se normaliza a deficiência, tem-se a ideia de que a mesma é de responsabilidade do indivíduo que a detém. A esse respeito, Mattos (2014, p.109) nos alerta que “[...] a normalização estaria ancorada numa perspectiva de limitações funcionais, cabendo aos educadores melhorar ou preparar seus alunos, ou seja, sua inserção no ensino regular estaria relacionada com mudanças nas suas condições de adaptação” (MATTOS, 2014, p.109). Esse tipo de perspectiva reforça o modelo integracionista, onde o insucesso do aluno é atribuído a ele e não a sociedade que o exclui

a. Inclusão escolar como mecanismo de inserção social, direito e cidadania

Esta subcategoria reúne as respostas de quatro professores, que entendem a presença do estudante com deficiência no ensino regular como ferramenta de inserção social, garantia de direito à educação e cidadania. Vejamos alguns desses relatos:

*A inclusão é boa para todos. O contato entre as diferenças beneficia todas as partes, mas não pode perder de vista que **a pessoa com deficiência tem direito a escolarização e não está na escola apenas para desenvolver habilidade social** (P7, grifo nosso).*

A inclusão é a melhor forma desses alunos desenvolverem plenamente, interagindo com outras crianças da mesma idade e vivenciando situações que os fazem se sentir iguais aos demais (P3, grifo nosso).

A escola é direito de todas as pessoas. Escolas especiais segregam! (P1).

Verifica-se a partir das narrativas de P7 e P3, o entendimento da educação inclusiva como a garantia de direito e acesso à educação, bem como aprendizagem de saberes que estão para além do desenvolvimento de habilidades sociais. A resposta destes professores é corroborada por Stainback e Stainback (1999, p. 26-27), quando afirmam que a razão mais relevante da educação inclusiva “é o

valor social da igualdade” e o entendimento de que “[...] apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais”. Além disso, a presença de alunos com deficiência nas salas regulares, abre a possibilidade do convívio com o outro que é diferente, possibilitando, portanto, reflexões sobre diferença e diversidade.

Pensar em educação inclusiva, significa compreender a diversidade e pluralismo como elementos que favorecem oportunidades de convivência e desconstrução de preconceitos e modelos historicamente construídos (DIAS, 2018). Ademais, a presença de alunos com deficiência nas salas regulares pode possibilitar a compreensão da diferença como uma característica humana, pois o preconceito “não é inato, a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça o seu relacionamento com ele” (CROCHÍK, 2011a, p. 17).

A ideia expressa por P1, de que escolas especiais segregam, pode ser corroborada com o pensamento de Mantoan (2006, p. 26): “[...] falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado”. Concordamos com Mantoan, que a escola regular é o espaço para a escolarização de todas as pessoas.

Ainda a respeito da importância da escolarização das pessoas com deficiência em escolas regulares, gostaríamos de apresentar os resultados da pesquisa realizada por Olher e Guilhoto (2013). As autoras compararam a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down, que saíram da APAE de São Paulo e passaram a frequentar escolas regulares, e o AEE de forma complementar. O estudo revelou que esses alunos apresentaram “[...] avanços significativos em termos de autonomia, independência, relacionamento interpessoal, postura de estudante e comunicação receptiva e expressiva” (OLHER; GUILHOTO, 2013, p. 9). Mais adiante as autoras revelam que “[...] os alunos que permaneceram em escolas especiais, ou instituições especializadas, foram identificados poucos avanços quanto à autonomia, aprendizagem e comportamento social, comparando aos alunos que estão inseridos em uma proposta de educação inclusiva” (p. 10). Os dados dessa pesquisa evidenciam que é possível que os alunos com deficiência estejam no ensino regular, e que sua inclusão seja feita com qualidade, garantido condições de acesso e permanência.

a. Presença do ACD mediante o acompanhamento por profissional de apoio

Aqui são contempladas as narrativas de quatro professores, que concordam com a presença do aluno com deficiência no ensino regular, desde que estejam acompanhados por um profissional de apoio. Abaixo, o relato dos docentes que expressaram esse entendimento:

Condicionado a existência de um professor de suporte, sim. (P6).

Se o professor tiver algum tipo de suporte técnico é bastante fácil o trabalho pedagógico [...] (P10).

Com acompanhante (P12).

Desde que o professor esteja preparado e/ou com e pessoal de apoio (P13).

Para estes docentes, existe o entendimento da deficiência como característica que inviabiliza a permanência do aluno no ensino regular, sem a companhia de outro profissional. Essa compreensão é quase naturalizada por muitos professores e, em muitos casos, tem relação com o medo e/ ou a insegurança do convívio com o diferente. Esta insegurança ou a compreensão equivocada acerca da capacidade da pessoa com deficiência, pode indicar lacunas na formação inicial ou continuada dos professores, bem como preconceito em relação a este grupo de pessoas.

Muitas pesquisas têm destacado a ausência de debates nos cursos de licenciatura acerca da inclusão

do ACD na escola regular, especialmente quando se trata de docentes de áreas específicas, como os professores de Ciências e Biologia, por exemplo. Esses debates têm acontecido de forma mais regular nos cursos de Pedagogia (REZENDE, 2013; SOUZA, 2013; MARINHO, 2016; ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019). A maioria das pesquisas que buscam relacionar ensino de Ciências e Biologia com o campo da educação inclusiva (ROCHA-OLIVEIRA, 2012; VAZ et al, 2012; BONADIMAN, 2011) é referente a produção de materiais didáticos para alunos com deficiência visual. Entendemos que esse tipo de produção é de grande relevância para essa área do conhecimento que apresenta conteúdos que valorizam os sentidos, como a visão, porém, frente ao crescente número de alunos matriculados no ensino regular que apresentam outras deficiências, delimitar as pesquisas à produção de recursos didático-pedagógicos pode levar ao um entendimento errôneo do papel da educação inclusiva entre os futuros professores e professores de Ciências e Biologia (ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019).

Outro aspecto verificado nas narrativas acima, diz respeito ao uso do termo “acompanhante” como sinônimo de profissional de apoio escolar. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), estes profissionais desempenham funções distintas. O profissional de apoio deve “exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas [...]” (BRASIL, 2015, s/p). Já o acompanhante é entendido como “aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal” (BRASIL, 2015, s/p). Convém destacar que a presença desses profissionais só é requerida, quando o estudante com deficiência possui limitações que o impeçam de se locomover, alimentar e /ou realizar outras atividades necessárias à sua permanência na escola. De qualquer forma, cabe destacar que estes profissionais não substituem a função do professor e, caso ele precise oferecer algum tipo de apoio pedagógico ao ACD, este deve ser supervisionado pelo docente da sala regular.

- Concepção contrária a presença do aluno com deficiência no ensino regular

Esta categoria apresenta as concepções de três sujeitos da pesquisa, que são contrários a presença do aluno com deficiência no ensino regular. A seguir, o relato de dois docentes que expressaram esse entendimento:

A lei existe, mas o sistema não está preparado para uma inclusão significativa [...]. Digo isso porque, pela minha experiência, pude observar que os professores não estão preparados teoricamente para mediar o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência. O tempo de planejamento se torna curto para elaborar um planejamento para alunos não deficientes e outro para a especificidade de cada aluno deficiente, com isso, entre parar para dar a devida atenção a um aluno com deficiência e deixar vários outros com o ensino comprometido. O ensino da criança com deficiência fica comprometido, e mesmo assim, ela vai avançando sem haver uma preocupação atitudinal sobre o que de fato essa criança com deficiência está aprendendo (P4, grifo nosso).

Porque não temos instituições e profissionais qualificados para lidar com esse desafio (P11).

Ao analisar a narrativa de P4, podemos notar, um afastamento entre o que expressa os documentos legais e as práticas escolares. Ainda que entendamos os desafios impostos para a efetivação da educação inclusiva, a afirmação de P4 pode ser compreendida a partir de uma postura preconceituosa. De acordo com o relato, a escola regular não é adequada para os ACD, pois os mesmos “comprometem” o desenvolvimento de seus colegas sem deficiência. A esse respeito,

Crochík (2011b) afirma:

[...] não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola, no trabalho, com as pessoas que têm deficiência, para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes (CROCHÍK, 2011b, p. 37).

P4 e P11 alegam que não estão preparadas para atender a pessoa com deficiência e que as instituições de ensino regular não oferecem as condições para seu atendimento.

Quando P4 afirma ter que “[...] *parar para dar a devida atenção a um aluno com deficiência e deixar vários outros com o ensino comprometido* [...]”, indica para a escolha de um grupo de alunos em detrimento de outro, revelando a frieza das relações e marginalização do aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Nossos dados são corroborados pela pesquisa de Crochík e colaboradores (2013), que foi desenvolvida em duas escolas públicas e duas privadas na cidade de São Paulo e teve por objetivo investigar a relação entre o grau de educação inclusiva e preconceito. Os dados obtidos revelaram formas de segregação e marginalização com os alunos com deficiência, em que alguns dos estudantes com deficiência eram retirados de sala de aula para que fizessem atividades diferentes das de seus colegas. Perante o exposto, percebe-se uma contradição entre o real papel da educação e todos os valores sociais a ela atribuída.

Entendemos que a chegada do aluno com deficiência no ensino regular não deva promover apenas alterações arquitetônicas, que garantam a presença desse aluno no ambiente escolar, mas deve fomentar discussões que reconheçam a diversidade como característica humana, além de promover todas as mudanças necessárias para que *todos* os estudantes tenham acesso à educação de qualidade.

- Acessibilidade e atendimento educacional especializado

Aqui serão apresentadas às condições de acessibilidade oferecidas pelas escolas e o desenvolvimento do AEE.

Questionamos aos professores quanto aos itens de acessibilidade física que a escola disponibilizava: 79% das respostas indicaram a presença de rampas, 43% sinalizaram a disponibilidade de banheiros adaptados, 21% a existência de portas alargadas e 14% apontaram a presença de pistas táteis. Ao analisar os valores percentuais, percebemos que as escolas investigadas ainda estão distantes de garantir acessibilidade arquitetônica necessária para os estudantes com deficiência. Vale destacar, que o Decreto nº 7.611 especifica que o ensino regular deve “garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, s/p).

Também foi perguntado aos professores se as escolas onde atuam dispõem de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e, se os mesmos desenvolviam atividades junto ao profissional responsável pelo AEE: 43% dos docentes indicaram que as unidades escolares dispõem da SRM, porém, apenas 17% dos sujeitos pesquisados desenvolvem atividades junto ao profissional da SRM.

Um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está relacionado à formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Percebemos, mais uma vez, a inadequação entre o proposto na legislação a realidade escolar observada. Para que essas distorções sejam superadas é necessário reconhecer a “pluralidade

estudantil que permeia as salas de aula, criando as condições iniciais necessárias à elaboração de estratégias didáticas que considerem e respeitem as diferenças e estilos de aprendizagem próprios de cada aluno” (TAVARES; CAMARGO, 2010, p. 6).

Uma alternativa eficaz que aproxima o professor da sala regular com o profissional da SRM é o trabalho colaborativo. Vale e Connor (2014, p.178) afirmam que “o objetivo do ensino colaborativo é proporcionar o melhor às crianças, o que nem sempre é o que os professores querem ou preferem”. Esse conceito nos permite refletir, que apesar da eficácia do ensino colaborativo nem sempre os profissionais envolvidos desejam e/ou sabem como trabalhar de forma conjunta. A esse respeito, nossa pesquisa apontou que apenas 17% dos pesquisados trabalham de forma colaborativa com os profissionais que atuam no AEE. Se as questões pedagógicas não são devidamente valorizadas e consideradas, o aluno com deficiência, continuará marginalizado dos processos de aprendizagem.

Quando o trabalho é realizado em parceria, aumenta-se as chances de aprendizagem e sucesso do estudante com deficiência no ensino regular. Para Capellini, Zanata e Perreira (2008, p. 9), “a importância do ensino colaborativo para as escolas se dá também, porque, possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos”.

Ainda em relação à acessibilidade, investigamos se as escolas pesquisadas possuíam alunos surdos em suas turmas e, se possuem intérpretes de Libras. Os dados revelam, que 43% das escolas possuem alunos surdos, no entanto, apenas 21% possuem intérprete de Libras. Este é um dado bem preocupante e revela o descompasso das políticas com a efetivação de práticas inclusivas. Concordamos com Souza (2018, p.32), sobre “a importância de o intérprete de Libras estar presente na sala de aula atuando em um trabalho colaborativo com todos os professores para que os mesmos, ensinem o conteúdo da disciplina e que o intérprete passe ao aluno surdo de forma mais didática e mais fidedigna possível”.

Como é possível um aluno surdo fazer parte do processo educacional, se não lhe é permitido ter acesso a sua língua oficial? Quem garante que o conteúdo que é transmitido pelo Intérprete de Libras está em consonância com aquele transmitido pelos professores, se muitas vezes esses profissionais sequer se comunicam? Esses são apenas alguns questionamentos para nos atentarmos sobre a distância existente entre o aluno estar na escola e efetivamente fazer parte do processo educacional.

Para Mantoan (2003, p. 24), “[...] as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Nesse sentido, quando a escola regular recebe o aluno surdo e não oferece condições para sua permanência e aprendizado, não é possível pensarmos no conceito de escola e / ou de práticas inclusivas.

Assim, para que ocorra a inclusão dos alunos surdos nas aulas de Ciências e Biologia, e em todas as outras disciplinas que compõem o currículo escolar, é indispensável que todos os atores envolvidos no processo educacional entendam e respeitem a diferença linguística dos alunos surdos e que os mesmos possam interagir com a Libras, visto que, ela é a principal referência linguística para os surdos. Vale destacar, que a presença do intérprete de Libras é de fundamental importância, porém o mesmo sozinho, não promove a inclusão do aluno surdo no ensino regular, daí a relevância do trabalho colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as condições de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Ciências e Biologia, em escolas públicas no município de Ilhéus-BA. Intentamos que os dados aqui apresentados fomentem discussões relacionadas às condições de acesso da pessoa com deficiência na escola regular, bem como identificar possíveis aspectos ligados à prática docente que

indiquem para uma lacuna formativa inicial ou continuada.

A análise das narrativas, evidenciou que os sujeitos pesquisados apresentam diferentes concepções quanto a presença do aluno com deficiência no ensino regular. Algumas contradições foram identificadas nas narrativas docentes. Tal fato pode ser atribuído as dificuldades que têm em romper com o contexto escolar vigente, onde os estudantes com deficiência ficam à margem do processo e/ou ainda com questões relacionadas ao preconceito com esse grupo de pessoas.

Quanto à acessibilidade oferecida pelas escolas, percebemos que as mesmas apresentam uma estrutura precária para atender as necessidades requeridas pela pessoa com deficiência. Ao confrontarmos nossos dados com os fornecidos pelo Censo Escolar 2019 (BRASIL 2020), identificamos que essa é uma realidade nacional.

Outra constatação da pesquisa, foi a influência de possíveis lacunas na formação inicial e continuada dos professores de Ciências e Biologia, em relação à Educação Inclusiva. Cabe salientar, que as lacunas apresentadas na formação dos professores, interferem diretamente não apenas na efetivação da inclusão do aluno com deficiência, mas de todos os alunos.

Reconhecemos que os dados e reflexões proporcionados por este estudo limitam-se, em alguma medida, ao contexto onde a pesquisa foi desenvolvida. No entanto, acreditamos que os dados revelados nessa investigação, poderão contribuir tanto para os profissionais envolvidos na pesquisa quanto para os outros profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONADIMAN, Tereza Cristina Nunes de Queiroz. Produção de material didático para alunos com deficiência. **Tecnologia & Cultura**, v. 13, n. 18, p. 61/68-61/68, 2011. Disponível em: . Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UN 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 24 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspeci.pdf> >. Acesso: 18 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Lei, n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p.2-11, jul. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educacionais especiais, a educação e a formação de professores: dez anos depois. Caiado, KRM; Jesus, D. M. de; Baptista; C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 111-130, 2011.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Veronica Aparecida. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. MEC/FC/SEE, p. 23-31, 2008.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 598-602, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12318>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Soares. Políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores: experiências no Brasil e México. In: MIRANDA, T.G. (Org.) **Práticas de inclusão escolar: um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016a. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12318>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COSTA, Valdelúcia Alves. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs.). **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez. 2015.

CROCHÍK, José Leon et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a08v37n3.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CROCHÍK, José Leon et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 174-184, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p. 39-59, 2012.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **Webmosaica**, v. 3, n. 1, 2011a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359/13016>>. Acesso em: 18 abr. 2020

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista psicologia política**, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/download/58992870/3_Leon20190422-87469-pq5hdk.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020

DIAS, Viviane Borges. Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. **Tese (Doutorado)** 263 p. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPG Educação Universidade Estadual da Bahia, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Tese-p%C3%B3s-defesa-com-ficha-e-folha-para-CD>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DUBOC, Maria José Oliveira. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: pontos de contraponto. In: _____. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Org. MIRANDA GALVÃO, F. T. A. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador -Ba, 2012. Pag. 479-489.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo IPEC 2015**. Ministério da Educação. Brasília-DF |Janeiro 2016. Disponível em: . Acesso em 13 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas. **Censo IPEC 2017**. Ministério da Educação. Brasília-DF |Janeiro 2018. Disponível em: . Acesso em 11 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas Estatísticas. Censo I 2019*. Ministério da Educação. Brasília-DF | Janeiro 2020. Disponível em: . Acesso em 15 jun. 2020

MAIA, Beatriz Branco et al. Educação inclusiva: o que dizem os documentos?. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 1, p. 194-218, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, **Revista Nova Escola revista do professor**, São Paulo: Editora Abril, pp. 24-26, maio 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação** v. 49, p. 127-135, 2003. Disponível em: . Acesso em 01 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação** n. 1, p. 55-64, 2006. Disponível em: . Acesso em 01 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Os sentidos da Integração e da Inclusão, no contexto da inserção escolar de deficientes**. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MARINHO, Carla Cristina. **Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Marília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144631>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: . Acesso em: 29 abr. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: . Acesso em: 01 abr. 2020.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946/2179>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília. Pesquisa social: teoria e método. **Ciência, Técnica**, 2002.

OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura MFF. Educação inclusiva e a transição da escola especial. **DI-Deficiência Intelectual**, v. 3, n. 4/5, p. 6-11, 2013. Disponível em: < <https://media.apaebrasil.org.br/5385-di-n4-5-pg6-pg1>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A Formação de professores para inclusão tra Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 129-144. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

REZENDE, E.O. de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais de Pedagogia para a Educação Especial**. Dissertação de Mestrado, UFSCar, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3152>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela. **Ensino de Ciências Naturais em salas regulares com alunos cegos: um estudo de caso na cidade de Ilhéus, Bahia**. 2012. Monografia – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus- Bahia, 2012.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; DIAS, Viviane Borges; SIQUEIRA, Maxwell. Formação de professores de biologia para educação inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 225-250, 2019. Disponível em: < <https://tst08.lcc.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4935>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEIA**, n. 12, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168_1.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. **Noesis**, v. 79, p. 52-57, 2009. Disponível em: <https://www.noesis.org.br/v79/n79p52-57.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

SOUZA, Francisnaide dos Santos. **A relação do trabalho dos intérpretes de libras com os professores de ciências naturais: um olhar para prática docente**. Monografia. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Porto. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVARES, Leandro Henrique Wesolowski; CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão escolar, necessidades educacionais especiais e ensino de ciências: alguns apontamentos. **Ciência em Tela**, p. 1-8, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134494>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. AMGH Editora, 2014.

VAZ, José Murilo Calixto et al. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 81-104, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4243>> Acesso em: 15 fev. 2020.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. Alfabetização científica e educação ambiental em escolas de ensino médio. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 105-118, 2012.

no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 19, 781-794, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132013000300016&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 20 fev. 2020.

[1] Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 13562919.0.0000.5526

*Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

**Mestra e doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora assistente da área de ensino de Biologia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC). Desenvolve pesquisas na área de Educação Inclusiva e formação de professores de Ciências e Biologia. Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade (UNEB) e do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPecFEC), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).