

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Profa. Camila Rocha Cardoso - – UFG/RC¹

Sejam bem-vindos ao capítulo sobre a Diversidade e Inclusão no Ensino de Biologia. Este capítulo contribui como ponto de partida para a compreensão sobre as práticas em ensino de Biologia para Diversidade, com enfoque para este trabalho na Educação Especial. É de suma importância que este tipo de discussão seja proporcionado na formação docente em busca de melhor qualidade no ensino que é ofertado a todos os alunos. Esperamos que nossa contribuição seja relevante para sua formação como professor(a).

O capítulo sobre Diversidade e Inclusão no Ensino de Biologia foi dividido em duas unidades. São elas:

Unidade I: Tessituras políticas e históricas da constituição da diversidade e inclusão na Educação Básica.

Unidade II: Ensino de Biologia: entrelaçamento de saberes e práticas para a promoção da inclusão.

Bons estudos!

¹ Docente do Departamento de Educação na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.
Email: camila.rochacardoso@gmail.com

UNIDADE I: Tessituras políticas e históricas da constituição da diversidade e inclusão na Educação Básica

O direito e o acesso à educação tem se ampliado. Entretanto, ainda são muitas as barreiras e dificuldades para garantir uma efetiva escolarização para toda a população do país.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a diversidade e inclusão se baseiam na educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Em vista disso, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) é atualmente nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esta, segundo o MEC, tem como objetivo cooperar para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2014).

É fato que não conseguiremos aqui neste breve espaço esgotar as discussões sobre diversidade e inclusão, mesmo porque esta temática nos reporta a uma amplitude de informações e conhecimentos, em vista da definição de diversidade tomada pelo MEC e assumida também por este texto.

Nesse sentido, iremos tomar como assunto principal as questões e discussões que envolvem a Educação Especial, pois isso irá nos permitir abordar as pontuações políticas e históricas que estão diretamente ligadas ao direito de educação para todos, contemplando, dessa maneira, o que consideramos também por diversidade.

A partir dessa reflexão, nosso objetivo é proceder a uma breve contextualização da temática que será discutida com base no desenhar da história da Educação Especial, em que se faz importante ressaltar as políticas públicas de cunho educacional que demonstram desde os movimentos de segregação das pessoas com deficiência até o início das políticas de atendimento educacional que marcam a inclusão escolar.

A rejeição e o infanticídio, nas sociedades antigas, eram uma ocorrência comum. Já na Idade Média, esse comportamento foi condenado pela Igreja. Contudo, outro sentimento foi alimentado em relação a essas pessoas ao se atribuir causas sobrenaturais à sua deficiência ou, ainda, ao considerá-las como possuídas pelo demônio. Rodrigues (2008) explica que:

Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos) (RODRIGUES, 2008, p. 8).

O século XVI foi uma época marcada pelo nítido desconforto causado pela presença de pessoas com deficiência nas relações sociais. Esta situação se tornou

uma das motivações que resultaram no isolamento dessas pessoas em espaços como asilos e manicômios, além dos ambientes domiciliares (MENDES, 2006), devido ao descrédito que havia em sua capacidade de aprendizagem. Em consequência disso, o referido século e o que se segue são marcados pela internação dos deficientes mentais em orfanatos, prisões e manicômios, mas, é no final do século XVIII e início do XIX, que ocorre a institucionalização que, ao mesmo tempo em que afastava o deficiente do convívio com os outros sem deficiência, dispensava-lhe cuidado e assistência. Nesse contexto, a concepção cristã de caridade substitui a concepção eugênica do modelo da eliminação. Essa forma assistencial vai sendo associada a uma vertente médicoeducativa, propiciada pelo avanço da ciência. Alternativas voltadas para a educação de deficientes aparecem e se colocam de forma mais significativa a partir da metade do século XX, quando surge na Dinamarca o conceito de normalização.

Conforme Mendes (2006), ao longo da década de 1980, o que marca a Educação Especial no panorama mundial é a filosofia de normalização, um modelo que se pautava na “(...) idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389) e, com base nisso, deveriam existir oportunidades iguais a todos, o que provocou mudanças nos cenários educacionais, marcando a aceitação de crianças e adolescentes em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais (MENDES, 2006).

No Brasil, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e, em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), instituíam-se locais de atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e isso impulsionou o surgimento de outras instituições dessa natureza. O princípio da igualdade de direito e de não segregação desses sujeitos, associada ao movimento de ampliação da educação, conforme Mendes (2006), foram alguns dos aspectos que influenciaram o movimento em defesa pela integração nas décadas de 1960 e 1970.

O processo conhecido como “integração” era baseado em uma proposta que consistia na tentativa de eliminar as precárias condições de educação escolar oferecidas aos alunos público alvo da Educação Especial e, ainda, amenizar os preconceitos, inserindo esses alunos em classes especiais localizadas em escolas de ensino comum, para que, posteriormente, estes pudessem ser inseridos na sala comum. Nesse sentido, a Educação Especial disseminou uma proposta de educação escolar que buscava alcançar os direitos de uma escolarização de qualidade às pessoas com deficiência em escolas comuns da rede regular, ainda que para isso esses alunos tivessem que passar por um período de “preparação”, via serviços de escola especial ou classe especial.

No Estado de Goiás não foi diferente, a proposta de integração das pessoas com deficiência foi admitida, pois se acreditava que estas seriam capazes de se adaptar às escolas do ensino regular, principalmente por meio das classes especiais. Assim, foram inúmeras as escolas regulares de todo o Estado que aderiram a esta modalidade de atendimento (ALMEIDA, 2003). Todavia, cabe destacar que a “integração” não era para todos os alunos com deficiências, mas para aqueles que conseguissem se “adaptar” a essa escola, ou seja, os que possuísem características

consideradas “menos graves” e que não limitassem tanto o desenvolvimento e a socialização do estudante.

A integração ocorria de diferentes formas, desde uma integração parcial a uma integração total, e era definida em virtude do tempo de contato estabelecido entre os estudantes com e sem deficiência. Entretanto, os resultados da referida proposta educacional acabaram por gerar uma série de críticas, entre elas a ausência de progresso dos alunos e a segregação que acabou ocorrendo. Diante de tais críticas ao movimento e das reformas vivenciadas no final da década de 1980 e início da década de 1990, inicia-se a defesa pela transformação dos sistemas de ensino em sistemas de educação inclusiva, que ocorreu a partir da priorização do direito à diversidade, que impulsionou a ampliação não só do acesso, mas da escolarização para todos no ensino regular.

Kassar (2011) afirma, a partir de um panorama mundial das políticas sociais, a existência de três aspectos que influenciaram a constituição de uma educação capaz de unir a educação geral e a Educação Especial em um único sistema de ensino. O primeiro ressalta a preocupação com a garantia de emprego e indenizações para os mutilados de guerra; o segundo firma-se nos movimentos de pessoas com deficiência, ou de pais e profissionais ligados a elas, que se organizaram em busca de seus direitos; e, por último, as convenções internacionais que trataram dos direitos humanos e da educação, que são aceitas e ratificadas pelo Brasil.

Em relação a esse último aspecto, apontado pela autora, são vários os estudos que tomam os documentos produzidos nessas convenções como direcionadores das políticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, o movimento de educação inclusiva, associado ao movimento de educação para todos, vem se instituindo através de bases construídas no âmbito internacional, que são configuradas em declarações, destacando-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007², homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas - todas estas oportunizaram políticas de inclusão escolar à sociedade e acesso à educação para todos.

Assim, o Brasil, como signatário da Declaração de 1948, já preconizava, na Constituição de 1988, o direito público subjetivo à educação para todos – inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino – demonstrando suas relações políticas de âmbito internacional na formulação de políticas públicas brasileiras. Também, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, garante-se modificações curriculares baseadas nas potencialidades dos alunos públicos alvo da Educação Especial e, ainda, a organização de métodos e recursos para auxiliar na aprendizagem, de acordo

² A promulgação da Convenção alcançou destaque por ter sido a primeira convenção internacional a ganhar a equivalência de emenda à Constituição, por força da Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, que alterou o dispositivo do art. 5º do texto constitucional de 1988, no “§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 2004).

com estas necessidades. No Art. 58, é apontado que a Educação Especial é "a modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, p. 43) e este ensino deve proporcionar ao aluno possibilidades de sucesso em sua vida escolar e profissional (BRASIL, 1996).

Não obstante a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 referenda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento que consolidou a Educação Especial em âmbito nacional foi a proposta de organização dos espaços escolares, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), explicitando que por Educação Especial entende-se:

Art. 3º: (...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, *substituir os serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 1. Grifo nosso).

Nessa perspectiva, há uma pressuposição de que mudanças significativas podem acontecer, pois, ao invés de se pensar o aluno como um problema, exigindo que ele se adapte aos padrões de normalidade, exige-se que a escola forneça condições para atender às diferenças de seus alunos. Contudo, essa legislação demonstra que a Educação Especial, mesmo sendo uma modalidade de ensino, também pode ocorrer como serviço substitutivo em alguns casos, o que demonstra a dificuldade de se instituir uma educação de forma inclusiva, ou seja, uma Educação Especial que não seja paralela ou substitutiva, mas que esteja presente em todas as etapas escolares, designando um único sistema de ensino.

Nesse sentido, entendemos que uma sociedade que vise uma educação para a emancipação humana deve prezar pela organização de escolas que exijam, em seus projetos político-pedagógicos, condições de se organizar e desenvolver um trabalho que favoreça e permita o acesso, permanência e aprendizagem de todos no âmbito escolar (VEIGA, 1996) e, mais do que isso, que ocorra a implementação dessas ações.

Para tanto, a postura da escola comum da rede regular deve ser se organizar para propor em seu projeto político-pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino, uma pluralidade de ações que alicercem práticas educativas diferenciadas, que atendam a todos os alunos (GLAT; FERNANDES, 2005) e, em consonância, os sistemas de ensino devem se estruturar em propósito de seu alunado e em detrimento da homogeneização dos padrões educativos existentes na escola regular.

A especialização e a capacitação de profissionais são imprescindíveis no contexto educacional, e, por isso, tornaram-se questões bastante discutidas e estudadas no país, visto que os modos de organização e gestão da escola e do ensino

estão relacionados diretamente à promoção de uma educação de qualidade para alunos público alvo da Educação Especial.

Algumas medidas políticas voltadas à promoção da formação de profissionais para atender a expectativa da educação inclusiva foram:

- Resolução CNE Nº1/2001: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos públicos alvo da Educação Especial;
- Lei nº 10.436/2002: Inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que estabelece em seu Art. 3º que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.
- Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade/2003: promove um amplo processo de formação de gestores e educadores, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)/2006: objetiva desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão escolar, acesso e permanência na educação superior. Dentre essas ações, promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, são traçadas metas, como: a oferta do AEE; formação de professores para que este atendimento aconteça, bem como a qualificação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações; e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a). Essa política denota uma grande mudança na Educação Especial do país, que agora, de forma inclusiva, tenta ganhar seu espaço nos sistemas de ensino comum, oferecendo serviços de apoio que possam auxiliar no acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa política produz, ainda, modificações significativas ao definir os alunos da Educação Especial, como aqueles “com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, p. 15, 2008a), o que permite a delimitação e oportunidade de atendimento aos alunos que realmente apresentem necessidades educacionais, retirando a possibilidade de “diagnósticos” precoces e errôneos de “dificuldades de aprendizagem”, que muitas vezes podem ser solucionadas apenas na sala de aula comum. Essa definição do alunado do AEE aparece também a partir do Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto Nº 7.611 (BRASIL, 2011), que garante o cômputo de dupla matrícula, como

auxílio técnico e financeiro ao AEE, deixando claro o caráter de não substituição desse serviço.

Nesse sentido, acontece a ampliação das oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar, exemplo disso são as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de recursos e mobiliário adaptado (BRASIL, 2008b). O AEE acontece, prioritariamente, nestas salas que são localizadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular. Esse atendimento é realizado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo acontecer, também, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O primeiro edital para a implementação das SRM foi publicado em abril de 2007 (BRASIL, 2007b), com o objetivo de oferecer apoio aos sistemas de ensino na organização e oferta do AEE junto às escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão escolar nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007b).

Conforme a legislação brasileira, para atuar nos serviços de Educação Especial o profissional deve ser um professor especialista; já em relação à política educacional de Goiás, o docente especializado para atuar nas SRM deve possuir formação em Pedagogia com certificação na área de Educação Especial e “(...) na ausência deste pedagogo serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à Educação Especial na perspectiva da inclusão (concluída ou com, no mínimo, 06 meses de curso do corrente ano)” (GOIÁS, 2011, p.2).

As atribuições desse professor, de acordo com a Resolução Nº 4, de 2009, são:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009, p. 3).

Nota-se que as atividades a serem realizadas por este professor são diversas, abrangendo inclusive ações de gestão do seu próprio trabalho. Sendo assim, a Resolução nº4 (BRASIL, 2009) propõe certa autonomia ao professor para que o mesmo elabore a melhor forma de desenvolver seu trabalho, criando seus próprios critérios de organização e buscando avaliar sempre a qualidade no atendimento que

oferece, a fim de encontrar alternativas que possam auxiliar, por exemplo, no melhor aproveitamento do tempo que existe disponível.

A referida resolução apresenta também as características das atribuições desse professor, que deve buscar qualidade curricular nas atividades de ensino que desempenha, de complementação e suplementação do currículo da sala comum e, para isso, necessita desempenhar também um serviço de consultoria colaborativa com os demais profissionais da escola. Além disso, fica a critério do docente atender a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de séries diferentes e idades variadas.

A centralidade atribuída à SRM como serviço de Educação Especial a ser ofertado aos alunos com necessidades educacionais, muitas vezes coloca em cheque a qualidade com que este profissional organiza e desenvolve suas ações pedagógicas. Enfim, a qualidade do AEE requer uma metodologia de ensino inclusivo que consiga motivar o aluno a participar da escola e das atividades em sala de aula, com qualidade curricular e metodológica, capaz de identificar os limites no ensino e na aprendizagem, a fim de planejar formas de eliminá-los para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem (ARNAL e MORI, 2007).

No que compete à Educação Especial, nota-se que existem várias propostas e objetivos a serem cumpridos para que uma educação inclusiva aconteça não só nas políticas, mas também nas práticas. Fica, porém, a dúvida se estas propostas estarão de acordo com a realidade encontrada no âmbito das escolas brasileiras e se se concretizarão apenas nos espaços das SRM.

Baptista (2011) suscita que é necessário avançar no debate contemporâneo que toma a sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial. Ainda, problematiza que é necessário que existam espaços para a discussão curricular que aborde a relação/articulação entre docente especializado e professor regente da sala comum, oportunizando o estudo sobre o que deve ser ensinado, como as práticas de ensino devem ser organizadas e que características devem ter os processos avaliativos, dentre outras questões.

Cardoso (2013) problematiza os modos de organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM, pontuando como ocorre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do atendimento prestado nessas salas, no estado de Goiás. Também, afirma que existe uma falta de compreensão dos professores quanto à sua ação pedagógica nesse locus, o que traz consequências na construção da educação inclusiva. Além disso, cita que os tipos de formação docente e as condições de implementação dessas salas geram limitações para o trabalho desse professor que oferta o AEE.

É evidente que o AEE é um grande desafio para os professores. Mais que isso, desenvolver todo o apoio a ser fornecido nas SRM é também uma tarefa bastante complexa a ser realizada. Contudo, fica difícil ter um profissional capaz de promover práticas educativas diferenciadas cujo alunado possui idades diferentes, realidades socioeconômicas diversas, níveis de desenvolvimento e desempenho diferentes e necessidades educacionais também variadas.

Mendes (2010) discute que, no Brasil, a SRM é colocada como um serviço de “tamanho único” enquanto deveria ser apenas parte de uma série de outros serviços de apoio pedagógico. A priorização desse apoio pedagógico apenas em forma de AEE, preferencialmente nessa sala, simplifica a oferta “(...) dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de

efetividade para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado” (MENDES, 2010a, p. 18). Além disso, ao nos reportarmos ao Estado de Goiás, podemos constatar que os serviços de apoio especializado - previsto nas DNEE-EB de 2001 (BRASIL, 2001b) para ocorrer no âmbito interno e externo da sala de aula da rede regular acabam de modo geral restritos ao apoio na sala comum pelo professor de apoio à inclusão³ e ao AEE em SRM.

Por assim ser, é válido pensar e refletir sobre as práticas educativas de inclusão, em busca de compreender as influências desses serviços e dessa constituição histórica da Educação Especial no direito ao acesso, permanência e aprendizagem de todos.

³ O professor de apoio à inclusão é definido pela legislação estadual como o responsável por “(...) auxiliar o trabalho do professor regente nas atividades com toda a turma” (GOIAS, 2011, p.2).

UNIDADE II: Ensino de Biologia: entrelaçamento de saberes e práticas para a promoção da inclusão

A Educação Básica nos últimos tempos tem tentado atender de uma forma mais ampla as necessidades que são impostas pela sociedade globalizada, que apresentam demandas profissionais, culturais e intelectuais que pressupõem uma formação adequada dos alunos desde o início em seu processo de escolarização.

Com a globalização, houve uma inversão no fluxo do conhecimento, que se antes vinha da escola para a sociedade, agora chega da sociedade para a escola, o que provocou mudanças profundas no cotidiano escolar (CHASSOT, 2003).

Nesse sentido, em 1998, surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na tentativa de auxiliar na transformação dos sistemas educacionais em busca de implementar novos currículos que atendam às exigências impostas pela sociedade.

Desse modo, o Ensino de Biologia que antes acontecia de modo propedêutico e memorístico, nesse panorama, irá mostrar que através da elaboração humana se dá a construção de mundo, incentivando a constituição da autonomia de pensamento e ação. Todavia, para que a aprendizagem dos conhecimentos trabalhados no Ensino de Biologia aconteça é necessário que existam metodologias capazes de atender às características específicas de aprendizagem dos estudantes, bem como estabelecer a conexão entre conteúdos e vivências, valorizando a cultura e proporcionando a interação com fenômenos naturais e tecnológicos presentes no cotidiano dos discentes.

Porém, o que muitas vezes acontece nas aulas de Biologia é a abordagem de conteúdos de forma fragmentada, o que não permite ao estudante relacionar os conhecimentos obtidos. Isso impede que exista uma reflexão ampla sobre as temáticas gerais, como a compreensão sobre o corpo humano e o meio ambiente, além do constante hábito de tratar dos fenômenos da natureza e da tecnologia de forma metódica e única, prezando pela memorização em detrimento da compreensão do conteúdo, o que desfavorece o desenvolvimento da aprendizagem de maneira geral.

Assim, um ensino pautado pela memorização de denominações e conceitos e pela reprodução de regras e processos – como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos – contribui para a descaracterização dessa disciplina enquanto ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo (BRASIL, 2006b, p. 15).

Essas características contribuem de maneira significativa para o fracasso escolar, principalmente quando tratamos dos alunos que são público alvo da Educação Especial. Afinal, a falta de flexibilidade no processo de ensino em nada favorece a efetiva aprendizagem desse alunado.

Arroyo (2003) revela que a escola é regida por uma cultura escolar que segue a tradição de reprodução em que são transmitidos saberes úteis para a conquista do mercado de trabalho, de concursos e vestibulares. Todavia, ensinar para a diferença requer repensar as atividades e metodologias que estão propostas historicamente na cultura escolar. É necessário dinamismo, flexibilidade, renovação, pois o processo de aprender e ensinar é, por si só, diverso e, quando tratamos de alunos público alvo da

Educação Especial, fica ainda mais evidente a necessidade de fuga aos padrões e métodos rígidos que cuidam apenas da transferência de conhecimentos. Prezar pela heterogeneidade ao ensinar significa valorizar a diferença de cada um, tomando-a como referência para entender que cada aluno possui suas formas específicas de expressar o que sabe, de aprimorar e aprender saberes. Enfim, se não há um padrão de aprendizagem, todos são capazes de conseguir aprender algo de alguma forma.

Candau (2000), em seus estudos sobre o cotidiano escolar, evidencia que a cultura das nossas escolas se mostra “(...) ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige” (CANDAU, 2000, p.68. Grifos da autora). Isso demonstra a importância de remontar os espaços escolares e também as metodologias de ensino, no anseio de contemplar os interesses e necessidades de todos os alunos.

Quando tratamos de alunos público alvo da Educação Especial, essa reconfiguração do ambiente escolar é colocada de forma incisiva pela legislação (BRASIL, 2001b, 2008a), que define a formação docente como um quesito importante, pois considera o professor protagonista da organização pedagógica que favorecerá a oferta de atendimento a esses educandos. Desse modo, é válido discutir sobre os processos formativos que são oferecidos e implementados aos professores, pois, dentre outros motivos, a falta de conhecimentos necessários à prática faz como que esses profissionais atuem com base em suas experiências pouco fundamentadas teoricamente e que podem ser guiadas por fatores históricos produzidos nas tessituras da Educação Especial. Christofari (2011) suscita que:

(...) historicamente o discurso médico produziu saberes sobre sujeitos diagnosticados com deficiência de maneira que, na escola, o modo de pensar e agir em relação a eles, por anos foi pautado em uma pedagogia que buscava normalizar, “curar”, modificar os modos de ser desses sujeitos (CHRISTOFARI, 2011, p. 3).

Por esse motivo, muitos professores, por falta de outras referências, ainda se utilizam de metodologias que são baseadas apenas em concepções terapêuticas e assistencialistas, que deveriam ser problematizadas e recriadas com base em características metodológicas que prezassem pela questão educacional, uma vez que os serviços de apoio como as SRM, devem ser organizados de forma a prestar um serviço de natureza pedagógica (BRASIL, 2001b, 2001c).

A ação docente deve ser então, movida por esta natureza pedagógica, que nada mais é do que entender a atuação do professor como um processo de trabalho pedagógico daqueles que desenvolvem a prática do magistério, tanto no ato de ensinar, que acontece em sala de aula, como nas diversas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação, que ocorrem em todo o espaço escolar (DAMIS, 2004), ou seja, na organização de todo trabalho pedagógico em articulação com a produção do conhecimento, com o currículo escolar.

As atividades desenvolvidas pelos professores, dentro ou fora da sala de aula, devem conter sempre esse caráter pedagógico, que considera a produção de conhecimentos, visto que a ação de ensinar precisa estar presente, transformando o cotidiano do aluno em um contínuo de ensino e aprendizagem independente do espaço que o aluno esteja ocupando na escola.

A identidade social do ambiente escolar vai se constituir a partir de uma visão mais ampla da sociedade. Assim, é relevante entender que a escola é influenciada pelos padrões sociais vigentes, o que a torna cada vez mais organizada de acordo com o modo como a sociedade se organiza, de forma mecanicista e acrítica, assim como o são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores por meio de metodologias que não associam prática à teoria e que não se preocupam com os pressupostos e, muito menos, com o contexto social em que estão sendo veiculadas (VEIGA, 1996).

Esses fatores distanciam a escola do seu objetivo de democratização do direito à educação e ao conhecimento, o que reflete na composição de uma cultura escolar "(...) padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece" (CANDAU, 2000, p. 68). Essa padronização presente nas salas de aula comum pode também ser encontrada na SRM, tornando o AEE um espaço de atividades mecânicas e uniformes, o que desfavorece a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento das necessidades educacionais.

A escola inclusiva foi pensada em uma escola comum que possuísse uma pedagogia de caráter flexível, colaboradora e contextualizada, haja vista que os padrões rígidos de transmissão e avaliação não sustentam o processo educativo que a inclusão escolar almeja. Dessa maneira, ações alternativas nas práticas pedagógicas são essenciais para a promoção do ensino de Biologia para todos os estudantes, independente de suas necessidades educativas.

A educação científica é hoje uma alternativa eficaz no ensino de Biologia em busca da conquista de autonomia intelectual, por meio de uma melhor compreensão da ciência e tecnologia e, por isso, tem sido temática de pesquisa, além de citada em documentos educacionais oficiais. Podemos concordar que os objetivos de um ensino de Biologia com vistas à educação científica acabam por corroborar com as intencionalidades de inclusão social e de uma educação que possibilite a emancipação e autonomia de todos os indivíduos. Um trabalho que deve priorizar para que as áreas de conhecimento assim como as experiências por elas compartilhadas sejam integradas, trabalhadas de maneira interdisciplinar. Além disso, incentivar o aluno a solucionar problemas que estejam contextualizados com sua realidade através de alternativas encontradas nas mais diversas áreas do conhecimento, propicia uma aprendizagem significativa e global.

Santos e Manga (2009), com base na análise dos trabalhos desenvolvidos no Ensino Médio, em Biologia, realizaram um estudo visando promover novas abordagens para a melhoria do processo inclusivo no âmbito educacional no que tange a disciplina de Biologia. Para isso, elaboraram modelos biológicos que contemplavam a Biologia Celular por meio de estruturas tridimensionais ou em alto relevo e também coloridas para que estas pudessem facilitar na aprendizagem do conteúdo através da manipulação, utilização do tato para alunos cegos e da visualização das cores fortes e contrastantes utilizadas para estudantes com baixa visão. Essa iniciativa rendeu excelentes resultados para a aprendizagem em Biologia Celular, uma vez que boa parte das informações sobre essa temática são trabalhadas de maneira escrita, o que dificulta para os alunos que possuem alguma deficiência visual, além do que, os demais alunos videntes também podem utilizar desse material didático.

Diferentes alternativas podem ser pensadas, elaboradas e efetivadas para ensinar Biologia, prezando pela diversidade do alunado e, assim, priorizando o direito à aprendizagem de temáticas tão importantes ao desenvolvimento do sujeito. Vale ressaltar que, a adaptação do conteúdo por meio de recursos e materiais pedagógicos é tarefa de grande responsabilidade para o professor, pois essas adequações devem valorizar as potencialidades dos alunos público alvo da Educação Especial, a fim de estimular sua aprendizagem em Biologia.

Nas discussões de Barreto e Goulart (2008), são evidenciadas formas negativas de concepção de deficiência, em que as ações de naturalizar e homogeneizar fazem com que instituições e profissionais organizem suas práticas, voltadas sempre para a maneira de caracterizar pela baixa expectativa em relação aos alunos, como natural. Isso acarreta situações que desvalorizam o processo de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, fato esse contextualizado nos estudos de Tartuci et. al (2012), pois demonstram que os professores de SRM apontam que o trabalho desenvolvido no AEE e o de sala comum possuem distinções, assumindo, assim, uma suposta ideia de que neste último espaço, há ausência de conteúdos nas suas ações pedagógicas. Ou seja, a escolarização desses alunos não tem contemplado o conteúdo de Biologia de maneira efetiva, pois a literatura revela que as atividades de ensino, o trabalho pedagógico desenvolvido com eles é pautado em um currículo reducionista (CARDOSO, 2013).

O Ensino de Biologia, que acontece na sala comum, aborda temáticas e conteúdos que são baseados por documentos curriculares, buscando propiciar uma aprendizagem adequada sobre Biologia. Contudo, se os autores supracitados nos revelam que os docentes afirmam que o processo de ensino da sala comum em nada se assemelha ao da SRM, isso pressupõe que as temáticas sobre Ciências e Biologia acabam por não fazer parte da complementação e suplementação curricular que o aluno da Educação Especial deveria receber.

De acordo com Antunes (2008), a promoção de currículos absolutamente distintos, que não estabelecem relação nenhuma entre si, torna impossível a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de aprendizagem de seu grupo. Afinal, se o AEE é um apoio pedagógico ao ensino regular, pressupõe-se que SRM e sala comum realizem um trabalho conjunto, estabelecendo ligações entre seus currículos, conteúdos e ensino.

De fato, muitos são os fatores que contribuem para que este tipo de situação aconteça, como as dificuldades que permeiam a própria formação dos professores, bem como todas as discussões sobre o próprio contexto da Educação Especial frente à implementação da inclusão. Oliveira e Benite (2011) em sua produção sobre Ensino de Ciências para surdos concluem que existem dificuldades expressivas nesse processo para o ensino aos deficientes auditivos. Isso porque as temáticas possuem termos científicos, muitas vezes complexos demais para serem comunicados em Libras.

A formação de professores no Brasil segue um modelo tradicional inverso aos aspectos da diversidade e, portanto, inadequado à educação inclusiva, uma vez que as licenciaturas não têm formado docentes aptos a lidarem com a heterogeneidade de alunos. Isso confirma que essa formação docente não tem conseguido gerar professores que consigam articular sua atuação teórica e prática com a política e os contextos em que trabalham (PLETSCH, 2009).

Refletir criticamente em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva. Ademais, a pluralidade que a inclusão escolar traz não deve ser vertida ao professor como um assunto básico e simples de ser entendido, ao contrário, deve ser discutida até que seja compreendida, com o objetivo de se pensar uma educação inclusiva articulada com a luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Finalizando, os estudos em Educação Especial e diversidade têm buscado o respeito à heterogeneidade e à diferença a fim de contribuir para a formulação e implementação de políticas educacionais que possam favorecer a escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial. Muito ainda precisa ser feito, mas acreditamos que a produção acadêmica, unida à formação dos professores em Educação Especial, pode promover discussões e reflexões que darão conta do esclarecimento e do encontro de soluções para as diversas limitações com as quais se deparam os docentes em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar na rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campina, São Paulo, 2003.
- ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2008.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 37, Julho, 2003.
- ARNAL, L. de S. P.; MORI, N. N. R. A prática pedagógica na sala de recursos. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. **16º Congresso de Leitura no Brasil - Textos completos.** Campinas: Alb, Fae/Unicamp, 2007. v. 1. p. 1-10.
- BAPTISTA, C. R. A ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Edu. Esp.**, Marília, v.17, p. 59-76, 2011.
- BARRETO, L. C. D.; GOULART, Á. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p. 93-112, jul.-dez. 2008.
- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, 1996.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: Março de 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001c.
- _____. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Programas e Ações**. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: abril de 2012.

_____. **Emenda Constitucional Nº 45, de 30 de Dezembro de 2004**. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Brasília: MEC/Ministério da Justiça, 2006a.

_____. **Orientações Curriculares para Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB. 2006b.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasil, 2007a.

_____. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: Março de 2012.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: Novembro de 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <[135 www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: Julho de 2012.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=541&id=290&option=com_content&view=article. Acesso em: abril de 2014.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, C. R. **Organização Do Trabalho Pedagógico, Funcionamento E Avaliação No Atendimento Educacional Especializado Em Salas De Recursos Multifuncionais**. Dissertação de Mestrado. PPGEDUC – UFG/CAC, 2013.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, 2003.

CHRISTOFARI, A. C. A Invenção Da Anormalidade: O Discurso Médico e a Avaliação da Aprendizagem. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES, 2011.

DAMIS, O. T. Docência: Uma intencionalidade social? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 4, p. 141-154.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, n 1, pp. 35-39, 2005.

GOIAS. **Portaria nº 4060/2011-GAB/SEE**. Estabalece Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino - 2º Semestre/2011. Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. v. 17, n.spe 1, p.41-58, 2011.

MENDES, E. G. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n.33 set./dez, 2006.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, Edital n. 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, W. D. ; BENITE, A. M. C. . Ensino de Ciências para Surdos: Uma Investigação com Professores e Intérpretes de Libras.. In: 63ª Reunião Anual da SBPC, 2011, Goiânia - GO. **Anais/Resumos da 62ª Reunião Anual da SBPC**, 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** [online]. 2009, n.33, pp. 143-156. ISSN 0104-4060.

RODRIGUES, O. M. P. R. et al. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. (org). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru. MEC/FC/SEE, v.12, 2008.

SANTOS, C. R.; MANGA, V. P. B. B. Deficiência Visual e Ensino de Biologia: Pressupostos Inclusivos. **Revista FACEVV**. Vila Velha, Número 3, Jul./dez, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20 nov, 2011.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 20 nov, 2011.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 nov, 2011.

_____. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 20 nov, 2011.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R. BERGAMASCHI, E. M. M. DEUS, D. M. de. Sala de Recursos Multifuncionais: Relações entre papéis e currículos. **Anais do V Congresso Nacional de Educação Especial**, 2012.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MENDES, E. G. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n.33 set./dez, 2006.

OLIVEIRA, W. D. ; BENITE, A. M. C. . Ensino de Ciências para Surdos: Uma Investigação com Professores e Intérpretes de Libras.. In: 63ª Reunião Anual da SBPC, 2011, Goiânia - GO. **Anais/Resumos da 62ª Reunião Anual da SBPC**, 2011.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R. BERGAMASCHI, E. M. M. DEUS, D. M. de. Sala de Recursos Multifuncionais: Relações entre papéis e currículos. **Anais do V Congresso Nacional de Educação Especial**, 2012.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R.; FREITAS, A. de O. Serviços De Educação Especial Em Goiás: O Que Dizem As Diretrizes Políticas De Inclusão Sobre As Atribuições De Seus Professores. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013**

SANTOS, C. R.; MANGA, V. P. B. B. Deficiência Visual e Ensino de Biologia: Pressupostos Inclusivos. **Revista FACEVV**. Vila Velha, Número 3, Jul./dez, 2009.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado (AEE)

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)

DNEE-EB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB)

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

MEC – Ministério de Educação e Cultura (MEC)

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI)

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

SEESP – Secretaria de Educação Especial (SEESP)