



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – MESTRADO PROFISSIONAL



MARCELA COSTA GUEDES

DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE
FÍSICA LICENCIATURA

UBERLÂNDIA – MG

2022

MARCELA COSTA GUEDES

DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE FÍSICA
LICENCIATURA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para o título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Riposati Arantes.

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Kagimura

UBERLÂNDIA – MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G924d
2022

Guedes, Marcela Costa, 1991-
Docência e inclusão escolar de pessoas com deficiência [recurso eletrônico] : uma proposta didática para o curso de Física Licenciatura/ Marcela Costa Guedes. - 2022.

Orientadora: Alessandra Riposati Arantes.

Coorientador: Ricardo Kagimura.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5037>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Ciências - estudo e ensino. I. Arantes, Alessandra Riposati, 1975-, (Orient.). II. Kagimura, Ricardo, 1976-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. IV. Título.

CDU: 50:37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional PPGECM				
Data:	21/02/2022	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16h50
Matrícula do Discente:	11912ECM014				
Nome do Discente:	Marcela Costa Guedes				
Título do Trabalho:	Docência e inclusão escolar de pessoas com deficiência: Uma proposta didática para o curso Física Licenciatura.				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de professores em ciências e matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se por meio de webconferência, na Plataforma Zoom, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, assim composta: Professores Doutores: Milton Antonio Auth (ICENP/UFU), Lázara Cristina da Silva (FACED/UFU), Rosimeire Maria Orlando (UFSCar), Alessandra Riposati Arantes (INFIS/UFU) - orientadora e, Ricardo Kagimura (INFIS/UFU) - coorientador.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Alessandra Riposati Arantes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Riposati Arantes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2022, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Kagimura, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2022, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Milton Antonio Auth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2022, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Maria Orlando, Usuário Externo**, em 23/02/2022, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2022, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3385635** e o código CRC **4878DA47**.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão entrelaça com as palavras neste momento. Esta data se reveste de uma emoção muito especial para mim. Foram incansáveis dias de dedicação, estudo e aprendizado. Apesar dos anseios e do cansaço enfrentado ao longo do caminho, não me faltaram apoios que merecem meus sinceros agradecimentos. Não meço esforços para agradecer:

Ao meu noivo Henrique que me forneceu um apoio imensurável diante dos dias exaustivos em que as lágrimas continham meu rosto. Obrigada por me ajudar a superar cada obstáculo e por me fortalecer todos os dias com suas palavras.

Aos meus pais, Simone e Flávio, e toda minha família pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio. Obrigada por desejarem sempre o meu melhor e não medirem esforços para me ver feliz com esta conquista.

Aos meus orientadores, Prof.^a Dr.^a Alessandra Riposati Arantes e Prof. Dr. Ricardo Kagimura, pela parceria e respeito com que conduziram todo este processo, desde o alvorecer da ideia até a sua síntese. Lembrarei com muito carinho das nossas conversas e dos conselhos dados com muita ética e maestria. Sem sombra de dúvidas, sem a orientação de vocês, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Aos professores Doutores Lázara Cristina da Silva, Meire Orlando e Milton Antônio Auth que me deram orientações valiosas na banca de qualificação, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho. Sou muito grata pelos comentários, críticas e sugestões que foram feitas.

E, por fim, agradeço a todos os meus colegas da pós-graduação por cada contribuição e por cada sexta-feira que passamos juntos compartilhando ricas experiências sobre nossa formação profissional e pessoal. Em especial estendo minha gratidão às minhas amigas Flávia e Mirian por todo o acolhimento e carinho neste processo.

*“O mais importante e bonito do mundo é isso:
que as pessoas não estão sempre iguais, mas que
elas vão sempre mudando”.*

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a formação inicial de professores de Física e o desenvolvimento de atividades pedagógicas à luz dos princípios contidos na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Por meio da abordagem qualitativa, as atividades foram organizadas e elaboradas a partir das concepções freireanas a fim de investigar e analisar suas possíveis contribuições. Além disso, fazem parte de uma proposta didática que foi aplicada e avaliada na disciplina PROINTER III do curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia sob a concepção metodológica da pesquisa participante. A observação participante foi escolhida como aporte para aflorar a interação com os estudantes da disciplina e o contato face a face com o objeto de estudo, levando-se em consideração tanto a relevância da temática quanto a busca pela mudança da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, ressaltada por Freire (2015). A mediação feita pelo professor da disciplina ao longo do desenvolvimento das práticas e os relatos de vida apresentados por pessoas que lidam direta e indiretamente com o processo de inclusão escolar foram consubstanciais para que a ruptura coletiva e cognitiva acerca da temática acontecesse. Esses relatos não só descreveram as experiências e a visão de mundo, mas, inevitavelmente, fez com que a turma expressasse por meio de diálogos e propostas em questionários, as dificuldades do processo de inclusão educacional, bem como as diferentes estratégias de reorganização e superação de cada condição. Concluiu-se que as dinâmicas realizadas na disciplina contribuíram para que os estudantes ampliassem e diversificassem as fontes dos saberes docentes na perspectiva inclusiva.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores, Educação Especial, Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This research presents the initial training of physics teachers as an investigative target for the development of activities in the light of the principles contained in school inclusion in the perspective of Special Education. Through a qualitative approach, these activities were organized and elaborated from Freire's conceptions in order to investigate and analyze their possible contributions. In addition, they are part of a didactic proposal that was applied and evaluated in the PROINTER III, a subject part of the Physics Licentiate curriculum at the Federal University of Uberlândia, under the methodological conception of participatory research. It was chosen the participant observation as a contribution to bring out the interaction with the students of the subject and the face-to-face contact with the object of study, taking into account both the relevance of the theme and the search for the change from naive curiosity to epistemological curiosity, highlighted by Freire (2015). The mediation made by the professor throughout the development of practices and also the life reports presented by people who deal directly and indirectly with school inclusion process were consubstantial for the collective and cognitive rupture about the theme to happen. These reports just not described the experiences and worldview, but inevitably made the class to express, through dialogues and proposals in questionnaires, the difficulties of the educational inclusion process, as well as the different strategies of reorganization and overcoming difficulties in each condition. In view of the results, it could be concluded that the dynamics carried out in the discipline contributed to the students expanding and diversifying the sources of teaching knowledge in an inclusive perspective.

Key words: Initial teacher training, Special Education, School Inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos estabelecimentos de ensino	26
Tabela 2: Denominações utilizadas ao longo da história para pessoas com deficiência no Brasil	31
Tabela 3: Proposta Didática para a disciplina PROINTER III.....	70
Tabela 4: Organização dos questionamentos para a dinâmica Caminhada dos Privilégios....	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nuvem de palavras que representam as respostas dos estudantes	101
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE/CBE	Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Conae	Conferência Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INFIS	Instituto de Física
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBEMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática
ONU	Organização das Nações Unidas

PAIES	Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PIPE	Projeto Integrado de Prática Educativa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPI	Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação
PROINTER	Projeto Interdisciplinar
Seespe	Secretária de Educação Especial
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	12
INTRODUÇÃO	17
OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	20
1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	21
2.1. Contexto da Educação Especial no Brasil: alguns apontamentos	23
2.2. Formação docente para a Educação Especial: panorama acerca dos aspectos legais	42
2. ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	48
3. FREIRE E A PRÁTICA DOCENTE	53
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	58
4.1. Metodologia da pesquisa	58
4.2. Instrumentos para a coleta de dados	62
4.3. Análise dos dados	64
4.4. Campo da Pesquisa	63
4.5. Colaboradores da pesquisa	67
4.6. Proposta do curso	68
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
8. ANEXOS	117
Anexo 1 – Ficha de Componente Curricular da Disciplina PROINTER III	117
Anexo 2 - Equivalência Curricular de disciplinas – Projeto Político Pedagógico versão 2011-1.	120
Anexo 3 - Grade Curricular do Currículo 2019-1 do Curso de Física Licenciatura	121
9. APÊNDICES	123
Apêndice 1 – Anamnese inicial para levantamento de dados sociodemográficos	123
Apêndice 2 – Anamnese final para investigação sobre as contribuições	126
Apêndice 3 – Produto Educacional	128

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Nascida sob os ares do interior mineiro, em específico na cidade de Santa Vitória, não imaginava que minha trajetória até aqui seria tão árdua e, ao mesmo tempo, tão fascinante. Curiosa, aventureira e sonhadora foram adjetivos utilizados pelo meu avô durante muitos anos de sua vida para me caracterizar. Ele dizia – ainda em vida – que eu trilharia caminhos inimagináveis, afinal a liberdade caminhava arrojada a mim como um elo inseparável. E por mais inacreditável que seja, foi essa sede por liberdade e o florescer das minhas inquietudes de querer saber sempre um pouco mais que me levaram até a pós-graduação.

Ainda na fase da alfabetização, meu avô participou ativamente da minha vida escolar me ensinando sobre a magia dos números, me conduzindo a reconhecer cada letra que compõe nosso alfabeto e me incentivando a compreender sobre a importância de suprir a ignorância com conhecimento. Seu dom de despertar em mim curiosidades sobre o mundo e sobre os fatos da natureza durante seus contos e histórias foi, sem sombra de dúvidas, um dos fatores mais importantes para a minha escolha profissional. Em 1999, quando iniciei minhas atividades escolares, tive a honra de cursar todo o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Geraldo Ribeiro e a oportunidade de conviver com professoras incríveis que não mediram esforços para ensinar a turma sobre os diferentes vieses da Educação Básica. Como a rede municipal de ensino da minha cidade natal não ofertava o Ensino Fundamental II, minha mãe me matriculou na Escola Estadual José Paranaíba. Além de ser uma escola referência naquela época, esta instituição me permitiu vivenciar histórias que contribuíram significativamente com o meu trilhar educacional.

O encanto pela educação foi sendo a florada em meados dos anos 2000 quando a professora da disciplina de matemática, Dona Fátima, percebeu minha paixão pelos cálculos matemáticos. Em uma das suas aulas, a professora propôs a organização de um grupo de estudos a fim de construir uma cultura de cooperação dentro da sala de aula. Os encontros eram realizados semanalmente sob a supervisão da bibliotecária da escola e os conteúdos conceituais e procedimentais eram trabalhados de maneira compartilhada. Como eu era uma das responsáveis por ministrar as aulas, comecei a me dedicar arduamente para aprender tanto o conteúdo quanto as estratégias para melhorar minha comunicação com os demais estudantes que participavam das atividades. Lembro-me com muita doçura desses momentos e aqui

destaco a oportunidade que tive de conviver com outros estudantes com suas respectivas potencialidades e habilidades para desenvolver as atividades daquele grupo de estudo, além do aprendizado em gerenciar conflitos. Hoje consigo perceber a importância disso na escolha de meu trabalho e a minha admiração pela Educação Inclusiva.

Entretanto, essa ativa participação naquele projeto se encerrou no ano de 2007 com minha mudança para a cidade de Uberlândia-MG. Neste mesmo ano, ingressei na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa onde tive a oportunidade de conhecer professores excelentes, que contribuíram significativamente para o meu processo de aprendizagem. O início da etapa do Ensino Médio (EM) e a vivência em uma cidade maior me fez ter a sensação de grandes expectativas e, ao mesmo tempo, de alguns anseios. Nas primeiras aulas tive meu primeiro contato com as práticas experimentais de Física, Química e Biologia. Confesso que foi magnífico! A professora Sâmia nos envolvia em suas explicações e nos levava a imaginar situações que correlacionavam com nosso cotidiano. Não era nada inovador, porém seu carisma e sua paixão pelo ato de ensinar resplandecia aula após aula. Ademais, foi nesta instituição que participei, pela primeira vez, da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP) e da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA). Esses processos me motivaram ainda mais a buscar por conhecimentos e a persistir em minha jornada de estudos na área das Ciências Exatas.

Nesta mesma época a UFU ofertava um programa de vestibular seriado para estudantes da rede pública de ensino, intitulado Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES). Esse processo seletivo acontecia ao longo de todo o EM organizado em três etapas a serem feitas ao final de cada ano. Em 2009, fui aprovada neste programa para o curso de Física Licenciatura. A minha escolha acadêmica se consolidou pelo fato de admirar a profissão docente desde muito nova e também por sempre me interessar pelos assuntos voltados aos fatos da natureza e a magia e encantos da Ciência. Com o curso, abriram-se inúmeras portas que eu jamais imaginava. Além de conviver com docentes e pesquisadores que me incentivavam constantemente, no segundo ano de ingresso, fui selecionada para integrar o programa de iniciação à docência conhecido como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Durante minha participação neste programa, conheci realidades escolares diferentes. A priori, suplementei meus estudos na Escola Estadual Parque São Jorge sob a supervisão da Professora Eugênia e, posteriormente, na Escola Estadual Américo René Giannetti junto ao

professor Flávio. Foram momentos significativos onde consegui desenvolver atividades didático-pedagógicas com estudantes tanto interno quanto externamente. Junto aos PIBIDIANOS de Física, catalogamos livros didáticos e reativamos a biblioteca dessas escolas, organizamos o laboratório e começamos a confeccionar experimentos para compor este ambiente, promovemos visitas a museus e parques da cidade e incentivamos os estudantes a participarem de eventos ofertados pela UFU como o Ciência Viva. Inclusive, dois dos nossos grupos de estudantes conseguiram ser premiados na “categoria Desafio” com seus experimentos e argumentações sobre as práticas desenvolvidas.

Indubitavelmente, foi um programa que abriu portas e me fez enxergar o cotidiano escolar sob a ótica do professor, pois ainda em formação acadêmica tive a honra de ter esse contato antecipado com a realidade de uma sala de aula dentro do contexto do ambiente escolar, além de conseguir colocar em prática aquilo que era contextualizado durante as aulas na universidade. Além disso, durante minha graduação pude participar de eventos científicos, de realizar viagens a congressos em diferentes regiões do Brasil e de participar de palestras com mestres e doutores da área da educação. A cada aventura que me permitia vivenciar, eu voltava com a bagagem ainda mais cheia de conhecimento e de admiração. Olhava aqueles palestrantes e sempre dizia a mim mesma: “Eu ainda serei um deles!”.

Após as incansáveis noites de estudos e dos desafios e aprendizados adquiridos ao longo do processo de formação, no ano de 2015 consegui alcançar meu título de Licenciada em Física. Recém-formada, comecei a trabalhar como professora designada em diferentes escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG. A partir disso, firmei o compromisso com a aprendizagem discente e comecei a enfrentar a veracidade da profissão diante dos anseios, das dificuldades e das lutas diárias que a profissão exige. Por muitos anos, trabalhei em escolas periféricas e, diferentemente do que imaginava, aprendi que para algumas crianças o professor representa o “diferente”, “diverso”, capaz de apresentar um mundo “fora” daquele contexto social de violência e segregação. Por meio das percepções e da necessidade de reinventar-me a cada dia com o objetivo de aprender a ensinar, busquei ser uma docente com a clareza de que as práticas de ensino precisam estar, paralelamente, de acordo com a pedagogia da vida real e possível.

Nem tudo foram flores, passei por dias que chorava antes de ir para a sala de aula e comecei a desacreditar no sistema de ensino, já que a própria sociedade me alarmava sobre isso. Quantas vezes ouvi nos cantos da escola que eu era nova demais ou bonita demais para

ser professora e que logo eu iria desistir dessa profissão. Embora críticas perpassassem sobre mim, eu não desisti. Decidi continuar esta jornada pelos meus estudantes, afinal todas as manhãs eu era recebida por eles porta a porta com um sorriso de carinho e de afeto a espera das minhas aulas.

Então, no ano de 2016 recebi o convite para ministrar aulas na rede privada de ensino, em específico, no Colégio Atenas na cidade de Patrocínio-MG. Foi nesta instituição que conheci uma das colegas de docência, chamada Aline, que me marcou e me ensinou sobre a paciência do ato de ensinar. Ela pegou em minhas mãos, me acolheu em sua sala de aula e me ensinou as destrezas dos ensinamentos pedagógicos. Minha gratidão será eterna, afinal ela não mediu esforços para me mostrar sobre aquilo que sabia e nunca deixou de lado sua humildade perante a uma sala de aula com estudantes com múltiplas habilidades para desenvolver diferentes atividades e que faziam parte do grupo escolar.

Quando comecei a lecionar nas turmas de estudantes do 7º ano neste colégio me vi intrigada com uma situação de um estudante em específico. Fui notando que a maneira como eu ensinava ora ele compreendia ora nem notava sobre o que eu estava falando. Curiosa que sou, resolvi ir até a coordenadora e conversar sobre essa situação. Durante nossos assuntos, descobri que estava lecionando para um estudante autista. Angústias e anseios passaram a permear ainda mais minha prática cotidiana, pois, além de não conhecer sobre as particularidades acerca do autismo, eu não poderia negar a ele o direito de socializar, de aprender e partilhar conhecimentos junto aos demais estudantes da minha sala de aula. Decidida a buscar por ajuda, comecei a pesquisar fontes e vídeos que retratassem sobre a inclusão de estudantes com deficiência e percebi que estava diante de um contexto exacerbado de paradigmas.

Após conversar com professores e com profissionais de diferentes áreas, optei por ingressar em um curso de aprofundamento sobre Mediação a fim de suplementar meu conhecimento acerca dos aspectos legislativos, técnicos e estratégicos que regem a inclusão escolar. Inicialmente realizei um curso de 12 módulos ao longo de um semestre. Esse curso me abriu um leque de referências e reflexões sobre a temática. De antemão, é válido ressaltar que esse curso vem sendo ofertado anualmente pela plataforma digital do *Child Behavior Institute of Miami* e conta com a aprovação do Conselho Nacional de Educação. Posteriormente, realizei uma imersão *online* em diferentes plataformas de transmissões ao vivo de vídeos realizadas por docentes e pesquisadores que relatavam suas vivências, suas

pesquisas científicas e suas concepções acerca do processo de inclusão no Brasil. Foi um momento ímpar para conhecer diferentes roteiros e para refletir sobre minha prática educativa em sala de aula.

Neste mesmo ano, comecei a trabalhar paralelamente na Escola Estadual Joaquim Dias, nesta mesma cidade. Foi então que a semente da Educação Inclusiva floresceu em meu coração. A escola não dispunha de muitos recursos inovadores, porém eu me senti tão acolhida que empenhei a fazer o meu melhor e a levar aos estudantes tudo aquilo que aprendi durante a faculdade. Foi essa garra que me fez organizar uma inusitada viagem juntamente com meus estudantes. Como o contexto escolar ao qual estávamos inseridos não fornecia condições financeiras favoráveis, resolvi organizar uma rifa em parceria a outros professores, durante um evento social na cidade. Iniciamos uma caminhada para levantar recursos para que eu conseguisse levar os estudantes do EM para visitarem a UFU e participarem de eventos científicos. Após alguns meses, consegui os recursos necessários e fomos às visitas. Foi uma experiência incrível e encantadora. As conversas durante a visita, o envolvimento dos estudantes e o encanto por cada lugar visitado me incentivaram a continuar neste caminho inclusivo e me fortaleceram a buscar por inovação.

Diante das inquietações da profissão, em 2018 decidi contar um pouco da minha experiência e me vi animada em socializar com outros professores um pouco sobre as minhas ações pedagógicas realizadas em sala de aula. Para isso, escolhi me inscrever no evento conhecido como Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola e redigi um trabalho científico relatando uma das minhas experiências profissionais. Para minha surpresa, sentei ao lado de uma das minhas professoras da graduação e hoje a orientadora desta pesquisa. Aproveitamos a oportunidade para conversar sobre o caminhar docente e, neste mesmo dia, ela me convenceu a ingressar neste Programa de Pós-graduação de Ensino em Ciências e Matemática. Desde 2019 que venho colhendo os frutos desta decisão e venho me encantando mais ainda pela minha profissão.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro enfrenta atualmente irrefreáveis mudanças tanto em suas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto na universalização do acesso à escola¹. Diante da democratização do ensino, a modalidade escolar empenha-se para equacionar uma hermética relação entre a garantia da escola para todos e a qualidade em seu aprendizado, sendo essas asseguradas pela Constituição Federal de 1988². Carvalho (2017) evidencia em sua obra que a universalização do ensino e a garantia ao direito à educação como algo inerente ao ser humano e podem ser considerada conquistas recentes. Em contrapartida, o não acesso à escola, portanto, ainda é um problema real no Brasil. Segundo Ferraro e Machado (2002, p. 213) “sob o aspecto conceptual, a noção de não acesso deve compreender não apenas os que nunca frequentaram escola, mas também aqueles que, tendo frequentado e ainda em idade escolar, se encontram fora da escola”.

Sob esta óptica, as instituições educacionais passam a lidar com novos paradigmas que surgem com o aumento nas demandas educacionais e, conseqüentemente, com a heterogeneidade entre os estudantes que sempre existiu, porém se mantinha ignorada. A literatura científica reforça a contestação aos velhos paradigmas na área da educação e aponta que o desafio atual do sistema escolar está diretamente ligado à inclusão educacional a qual exige o desenvolvimento de novas competências profissionais, sociais e culturais que valorizem os valores da cidadania e da civilização, considerando as atribuições étnicas de cada um como forma de garantir não só o acesso à escola, mas também a permanência (AINSCOW, 2009; BEYER, 2004; GLAT E NOGUEIRA, 2003).

Nesse sentido, desenvolver competências e contribuir para o desenvolvimento do processo de inclusão no âmbito escolar vem se tornando, para muitos educadores, cada vez mais desafiador no sentido de convergir as práticas educacionais com a heterogeneidade dos estudantes, justapondo-se aos vários estilos e processos de aprendizagem. Isso talvez aconteça devido aos fatores hegemônicos que ainda emergem no atual cenário educacional brasileiro e

¹ Essa expressão passou a ser empregada após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, que instituiu em um documento legal a garantia a todas as pessoas o acesso aos conhecimentos básicos.

² É um documento normativo que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro e que garante liberdade civil e dever ao Estado.

que, segundo Mantoan (2003), mostra há algum tempo sinais de esgotamento. Além do mais, autores distintos (MENDES, 2006; MICHEELS e GARCIA, 2011; KASSAR 2012; SILVA, 2006) expressam em suas obras a vulnerabilidade ainda existente no processo de inclusão no início dos anos 2000, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, principalmente, quando retratava o ensino para estudantes com deficiência.

Diante dessas vertentes, esta pesquisa foi planejada com base em um dos atuais desafios sobre a escolarização das pessoas com deficiência e interface educação especial e formação de professores no Brasil. Assim, as discussões, as reflexões e as análises teóricas de diferentes produções científicas realizadas entre os colaboradores desse estudo, contribuíram para a construção mútua de saberes e para a elaboração do planejamento da disciplina PROINTER-III (Projeto Interdisciplinar) a ser ministrada no curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A organização, as estratégias de intervenções e as atividades aplicadas nessa proposta didática foram construídas sob o alicerce do processo colaborativo e investigativo entre a pesquisadora discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, a docente e orientadora e o professor docente da disciplina e coorientador desta pesquisa.

Com isso, esse estudo tem como objetivo elaborar, aplicar e avaliar uma proposta didática, com a sistematização de atividades para o curso de Física Licenciatura, na perspectiva inclusiva. Todavia, esta pesquisa tem como intuito propor atividades que tendam a abordar a Educação Especial visando contribuições para as futuras práticas educativas dos professores em formação. Assim, a ideia da pesquisa é responder ao seguinte problema: quais os resultados de uma formação inicial de professores voltada para o público-alvo da Educação Especial no contexto do ensino de Física na Educação Básica?

Os tópicos subsequentes retratam o caminho trilhado para a construção desse trabalho. A via inicial versa sobre a contextualização da Educação Especial que rege sobre a inclusão escolar. Em seguida, perpassa pelo aporte teórico e metodológico sobre as concepções de Paulo Freire acerca da prática educativa e convergindo para os métodos elencados da pesquisa que foram relevantes para a realização de uma investigação cooperativa e formativa sobre as intervenções em situações educativas do contexto escolar que permeiam sobre o respeito à potencialidade de cada estudante e sobre as especificidades de algumas deficiências. Por fim, os instrumentos de busca e análise de dados categorizam as considerações dessa pesquisa que é contínua, reflexiva e prática ao contexto da formação inicial de jovens profissionais para a

Educação Básica. É significativo ressaltar que o percurso metodológico adotado nesta pesquisa tende a buscar pelas atribuições acerca da seguinte problematização: “Quais os resultados da elaboração e aplicação de atividades inclusivas na formação inicial, voltadas para a Educação Especial, no contexto do ensino de Física na Educação Básica?”.

É importante salientar que o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática conta com a colaboração dos discentes para a elaboração de um produto educacional desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e formadores de professores. Para isso, nesta pesquisa todas as atividades refletidas, sistematizadas e aplicadas com os estudantes em processo de formação comporão o produto educacional que será divulgado no repositório da UFU.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Entre os objetivos dessa pesquisa, destaca-se a intenção de investigar e analisar as contribuições de atividades na perspectiva inclusiva, à luz dos princípios contidos nas atuais políticas educacionais que abordam as especificidades da área da Educação Especial. Para isso, optou-se por sistematizar atividades e aplicá-las em uma disciplina do Curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2021. Todavia, esta pesquisa não tem como intuito avaliar o curso e nem reestruturar a carga horária definida pelo Instituto de Física, e sim propor atividades e dinâmicas, trabalhadas na disciplina PROINTER III, que tendam a abordar Educação Inclusiva diante da formação docente.

Incumbe-se também de analisar se a problematização da temática se efetivou em reflexões significativas entre os licenciandos acerca da prática docente após a aplicação das atividades propostas na disciplina. Para isso, considera-se importante concretizar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as concepções prévias dos estudantes sobre os conceitos e práticas pedagógicas da inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial durante a aplicação da proposta didática no componente curricular PROINTER III;
- Investigar e analisar as práticas de ensino investigativo voltadas à perspectiva da Educação Inclusiva e Especial;
- Elaborar, aplicar e analisar estratégias pedagógicas para o ensino de física na perspectiva inclusiva no componente curricular de PROINTER III;
- Analisar e compreender, ao final do componente curricular PROINTER III, as modificações originárias deste trabalho nas concepções e perspectivas de práticas docentes dos estudantes da disciplina PROINTER III participantes das atividades.

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Nessa seção serão resgatados os aspectos históricos sobre a inclusão no âmbito escolar perpassando pelos principais registros legais brasileiros desde suas origens até suas tendências contemporâneas, além de referenciar os principais períodos da educação brasileira de pessoas com deficiência. Vale ressaltar que o intuito é desencadear reflexões sobre as diferentes perspectivas acerca da temática tendo como fundamento teórico as diferentes fontes bibliográficas para a diferenciação conceitual sobre a Educação Especial que tange tanto a integração quanto a inclusão.

Em antemão à discussão deste tópico é importante frisar que a expansão das ações pedagógicas surge em consonância à velocidade com que ocorrem as transições em todas as áreas do saber, apontando para a exigência de ressignificar as atribuições desenvolvidas em sala de aula. Em convergência a essa quebra atual de paradigmas, a inclusão escolar toma como base todo o processo histórico que permitiu com que as pessoas com deficiência passassem a conquistar, gradativamente, novos espaços sociais e educacionais.

Sob este prisma, para Ainscow (2009), é preciso atentar-se às metodologias que contribuam para a redução da tendência do ensino fragmentado e desarticulado a qual veicula métodos tecnicistas e excludentes no contexto escolar. O termo exclusão no contexto escolar é muito utilizado em pesquisas voltadas à inserção social de todos os estudantes na escola e é uma expressão antagônica à finalidade da educação nacional de desenvolver as habilidades dos estudantes e prepará-los para o exercício da cidadania. Aliás, Mantoan (2003) descreve que:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p. 13).

Sob a perspectiva da educação especial, a exclusão tornou mais evidente no contexto social em meados do século XVI quando pessoas com algum tipo de deficiência, ditas historicamente como anormais, foram rejeitadas tanto pela sociedade quanto pelas próprias famílias. Este período ficou marcado como sendo a fase da exclusão social total devido à

crença no senso comum que pairava na época de que “[...] as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2001, p.25) e, portanto, não poderiam conviver com as “normalidades” da sociedade sendo estas alocadas em manicômios.

As bases históricas da modalidade educacional especial foram significativamente relacionadas ao progresso da inclusão escolar tanto mundialmente quanto nacionalmente e, segundo Mendes (2002), teve início ao decorrer do século XVI com a atuação de médicos e pedagogos. Além do mais, a literatura científica retrata em seus registros que a primeira iniciativa brasileira no campo do atendimento às pessoas com deficiência aconteceu em 1600, ainda no Brasil-Colônia e destinava-se ao atendimento do deficiente físico em instituição especializada particular, localizada em São Paulo, junto à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia (JANNUZZI, 1985).

Contrapondo à fase da exclusão total, fatos históricos evidenciaram que entre os séculos XIV e XVI os movimentos renascentistas marcaram o desenvolvimento da ciência fortalecendo a tese de organicidade que, segundo Aranha (2005), atribuía à deficiência fatores naturais. Com isso, preocupações em sistematizar as deficiências físicas do ser humano na tentativa de descrevê-las a partir de um modelo médico ou clínico foram exteriorizadas por médicos e pedagogos brasileiros que, inspirados em experiências norte-americanas e europeias, serviram de contribuição para o surgimento de iniciativas de ensino em instituições privadas tendo em sua abordagem o viés terapêutico.

Diante desse contexto, a perspectiva da educação especial brasileira foi se desenvolvendo gradualmente com base nos modelos que primavam pelo assistencialismo e pela visão segregativa, fato que contribuiu ainda mais para que a formação escolar e a vida social de crianças e jovens com deficiência acontecessem em um mundo à parte. Como caracteriza Mendes (2006, p. 387) [...] esta fase de segregação instaurou-se, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, e também para proteger a sociedade dos “anormais”. Em complemento, Mazzota (2001) apresenta que a Educação Especial surgiu no Brasil de maneira institucional no fim do século XVIII nos conjuntos das concretizações possíveis das ideias liberais.

2.1. Contexto da Educação Especial no Brasil: alguns apontamentos

1º Período da Educação Especial: de 1854 a 1956

Baseadas em iniciativas oficiais e privadas, Jannuzzi (2004) relata que as conquistas educacionais brasileiras se consolidaram após a estabilização do poder imperial em vista da descentralização do Ato Adicional de 1834 que culminou na criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária³. Segundo a autora, durante este período, o deputado Cornélio França apresentou um projeto de criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos e, conseqüente, institutos tradicionais para a assistência às pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais foram criados na cidade do Rio de Janeiro como o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, conhecidos atualmente como Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos, respectivamente.

Acerca desses institutos, Aranha (2000) ressalta uma notável questão:

Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e a educação especial, em particular, desde seu início. (ARANHA, 2000, p. 23)

A institucionalização da escolaridade⁴ marcou a expansão da modalidade de ensino especial no Brasil em meados do século XX com a oferta de um sistema paralelo ao sistema educacional em escolas especiais. Os primórdios da proposta da Educação Especial foram consolidados por duas vertentes que, segundo Jannuzzi (2004), representaram avanços gradativos que só iniciaram após a Proclamação da República, em 1889, com o discernimento do federalismo que ampliou as responsabilidades pela política educacional, principalmente, na área médica com a reabilitação das pessoas com deficiência em classes anexas a hospitais.

Sobre a óptica da vertente médico-pedagógica, Silva (2010) relata que as decisões, tanto relacionadas com o diagnóstico quanto às práticas escolares, eram subordinadas ao

³ Regulamentava a fiscalização do ensino no município da Corte por meio de diretrizes sobre o funcionamento das escolas, os direitos e os deveres dos professores.

⁴ Segundo GLAT (2005), “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico” para o “modelo educacional”, ou seja, a educação escolar, que antes era privilégio de pequena parcela da população, na maioria dos países, começa a ser ampliada. Já Tezzari (2009) aborda que no modelo de institucionalização as crianças mais atrasadas iriam para as instituições e que estariam aptos para o ensino nas escolas regulares.

médico, que buscavam solucionar as limitações que eram centradas nas pessoas com algum tipo de deficiência. Jannuzzi (2004) complementa que em alguns estados os médicos foram os encarregados da organização de classes de débeis mentais, através do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária. Em suma, Dota e Alves (2007) apresentam que o trabalho pedagógico predominante associava o interesse pela educação das crianças e jovens com deficiência à prestação de serviços de higiene mental e saúde pública instituindo exames, medições e testes que eram analisados e, por sua vez, usados para estabelecer parâmetros de normalidade, originando a chamada inspeção médica escolar submetendo o professor à autoridade do médico na educação das crianças.

Já a vertente psicopedagógica perpassava, sobre forte influência da Escola Nova⁵, pela categorização das deficiências por meio de escalas psicológicas e de intelectualidade a fim de definir aquelas que seriam encaminhadas às escolas especiais. Centofanti (2006) apresentou que em 1910, por ofício do governo brasileiro, Clemente Quaglio escreveu para os professores um texto de antropologia pedagógica e psicologia experimental, no qual apresentou os instrumentos e os aparelhos de laboratórios de psicologia experimental para demonstrar que poderiam ser úteis no conhecimento da natureza humana.

Na tentativa de replicar o modelo parisiense, fortemente influenciado pela psicologia que vinculava a educação de grupo de pessoas ao campo médico, em 1913 Oscar Thompson⁶ convidou Ugo Pizzoli para visitar as instituições brasileiras e o pediu para ministrar um curso de formação de professores com aulas de anatomia, biologia, antropologia pedagógica, psicologia, exame da criança e da sensibilidade e educação dos sentidos (CENTOFANTI, 2006). Concomitantemente, a criação de configurações pedagógicas para uma educação especial começou a caracterizar mudanças significativas no desenvolvimento dos institutos no Brasil incluindo a Reforma Benjamin Constant (decreto n. 981 de 8 de novembro). A veiculação de disciplinas científicas a fim de aproximar do ensino proposto para o âmbito nacional foi marcando a fase da segregação institucional.

Centofanti (2006) mostrou que apoios e atendimentos especializados começaram a se fundir na rede regular de ensino no Brasil, principalmente, sob a influência europeia do médico Desiré Magloire Bourneville, que desenvolvia pesquisas e estudos voltados às

⁵ Jannuzzi (2004) esclarece que esta teoria foi muito influenciada por educadores que trabalharam com crianças "especiais" como Montessori e Decroly. Além de evidenciar que defendia tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento por meio das reformas educacionais, quanto o direito à educação.

⁶ Entre 1901 a 1920 Oscar Thompson foi diretor da Escola Normal da Praça na cidade de São Paulo.

doenças mentais e nervosas infantis. Jannuzzi (2004) ressalta que ele defendia que os hospitais deveriam ser laicos, com fundos para financiar os serviços que atendessem as crianças “anormais”, além de defender a criação de classes especiais nas escolas de Paris.

Dentre as bases assistencialistas da época destacam-se o tratamento de pessoas com deficiência mental no Pavilhão Bourneville no Hospital Dom Pedro II na Bahia em 1903; a separação de jovens no Pavilhão de Menores criado em meados do ano de 1923 e localizado no Hospital do Juqueri (considerado um dos maiores hospitais psiquiátricos); a implementação de uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia para atender ao deficiente físico; o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo no ano de 1912, atualmente chamada Escola Caetano de Campos, dentre outros.

Ademais, com a expansão dos atendimentos educacionais e ainda no enfoque psicológico, um meio que se utilizou para modernizar as propostas de ensino foi a criação da Escola de Aperfeiçoamento, que segundo Jannuzzi (2004), tinha como objetivo garantir a formação técnica e especializada de professores. A autora aponta também que foi a escola de Minas que exerceu uma forte influência na educação de estudantes com deficiência, principalmente com a chegada da russa Helena Antipoff, colaboradora de Claparède, que foi convidada a direcionar as práticas do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Helena estudou psicologia na França, pela Universidade de Sorbonne, e veio com a tentativa de disseminar a proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino, pois acreditava ser possível integrar crianças com algum tipo de deficiência em classes homogêneas.

A convergência à igualdade de oportunidades em instituições especializadas influenciou nas bases da segregação e após o surgimento do Atendimento Educacional Especial (AEE) fez com que o sistema de ensino se subdividisse em ensino comum e ensino especial. Na Sociedade Pestalozzi esse atendimento foi voltado a pessoas com superdotação.

2º Período na Educação Especial: de 1957 a 1993

Timidamente as classes especiais foram se consolidando no começo dos anos de 1960 em instituições públicas ou, principalmente, privadas acompanhando a expansão do ensino primário. Indagações tanto sobre a origem constitucional de enquadramento do indivíduo

como “deficiente” quanto sobre sua própria incurabilidade fomentaram as alterações na legislação e promoveram mudanças que tangenciaram a Educação Especial no Brasil. Inclusive, Mazzotta (1996) retrata que até o ano de 1950 os propósitos educacionais no atendimento desses estudantes aconteciam em classes hospitalares como modalidade “ensino hospitalar”.

Além do mais, o autor evidencia em sua obra Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas (2003) que, neste mesmo ano, haviam quarenta instituições mantidas pelo poder público, sendo uma federal e as demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a estudantes com deficiência intelectual. A tabela a seguir representa a maneira como os estabelecimentos de ensino estavam distribuídos:

Tabela 1: Distribuição dos estabelecimentos de ensino

Escolas	Natureza	Manutenção	Atendimento
40	Ensino Regular	Federal (1) Estadual (39)	Deficientes mentais
14	Ensino Regular	Federal (1) Estadual (9) Particular (4)	Deficientes mentais e outras deficiências
3	Especializada	Estadual (1) Particular (2)	Deficientes mentais
8	Especializada	Estadual (3) Particular (5)	Outras deficiências

Fonte: Dados retratados em Mazzotta (1996)

Sassaki (2003) afirmou que no Brasil as instituições foram se especializando para prestar serviços possíveis, já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade. Dentre as instituições especializadas, a Sociedade Pestalozzi se destacou por contribuir para que a Educação Especial aparecesse mais efetivamente no cenário educacional brasileiro e nas ações governamentais. Essa sociedade foi criada em 1932 no estado de Minas Gerais por meio da mobilização feita por Helena Antipoff às autoridades e aos profissionais liberais mineiros (RAFANTE, 2011). A Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte era uma instituição particular e filantrópica, mas que contava com o apoio do governo mineiro, além de dispor da assistência por parte do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento⁷.

⁷ Conforme Jannuzzi (2004), a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais foi fruto da Reforma do Ensino Primário e procurou concretizar a preocupação do governo do estado com a formação técnica, especializada de professores, garantindo assim o êxito das modernizações propostas no ensino de 1º grau.

Aliado às mudanças gradativas, a inclusão da educação especial na política educacional permeou sob a égide do discurso da normalização e da integração com a concretização do Decreto nº 42.728 no ano de 1957 que consubstanciou nas Campanhas Nacionais como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), proposta pela direção do Instituto Nacional de Educação do Surdo, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro em 1958.

Concomitantemente, Lemos (1981) destacou que, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foi criada sob a influência das Sociedades Pestalozzi e das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e, segundo César (1992), foi Helena Antipoff, acompanhada de profissionais liberais mineiros e familiares de crianças com deficiência, quem mobilizou as autoridades competentes que ocupavam altos cargos no Ministério da Educação (MEC), incluindo o próprio Ministro da Educação.

Em 1960, com o propósito de oferecer maiores oportunidades de assistência e de educação aos deficientes mentais, foram realizados movimentos liderados por um grupo de pessoas da Sociedade Pestalozzi e APAE do então estado da Guanabara, que levaram o ministro de Estado da Educação e cultura, Pedro Paulo Penido, a instituir a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no D.O.U de 23 de setembro daquele mesmo ano. (LEMONS, 1981, p. 69).

A expansão das instituições especializadas no Brasil se constituiu após os documentos legais que regiam o sistema educacional serem instituídos e, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n. 4.024/61, a qual garantiu em seu art.88 que a educação de excepcionais deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (BRASIL, 1961). Mantoan (2011) argumenta que no geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais acentuando o caráter dúbio, já que quando a educação escolar de estudantes com deficiência não se enquadrasse no sistema geral deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem.

Rafante e Lopes (2013) retrataram em sua obra que a educação escolar dos estudantes com deficiência vinha se organizando independentemente dos poderes públicos e da legislação específica.

Depois de treze anos em discussão, em que diferentes interesses estavam em pauta, à educação dos “excepcionais” obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento e, por outro, devido à mobilização realizada pelas Sociedades Pestalozzi, que reuniram pessoas de todo o território

nacional em torno dessa questão, não deixando de constituir um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação. (RAFANTE e LOPES, 2013, p. 349)

Nesse sentido, a educação especial foi se desenvolvendo de maneira paralela ao ensino comum, porém em escolas especiais ou locais que mantivessem os estudantes com deficiência separadas do restante da sociedade. Entretanto, o caráter assistencialista dessas instituições brasileiras não atingiu o objetivo proposto e sofreu grande queda após conflitos sociais, políticos, morais e econômicos. Esses espaços foram se constituindo em ambientes segregados da sociedade, tornando-se, para uma parcela significativa dos que lá foram estudar, a sua residência, visto que alguns permaneciam até a morte. Mendes (2006) salienta que diferentes fatores como a busca pelos direitos humanos, a importância da convivência mútua entre pessoas com e sem deficiência e as descobertas na área educacional das possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência aguçaram ainda mais as inúmeras críticas ao modelo adotado.

Dessa forma, a partir da década de 1970, o paradigma da institucionalização perde forças após o delineamento, na esfera acadêmica, dos princípios da normalização e a defesa dos potenciais de aprendizagem das pessoas com deficiência. A literatura sinaliza que o objetivo central da normalização previa que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de integrar no sistema de ensino e, conseqüentemente, ter as mesmas oportunidades de aprendizagem:

[...] tinha como pressuposto básico a ideia 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, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389).

O princípio do discurso pela normalização tendenciou a base filosófica ideológica da integração social das pessoas com deficiência e, de acordo com Aranha (2005), almejava a oferta dos modos e condições de vida cotidiana do restante da sociedade. Autores como Bueno (1998), Mazzotta (2003) e Jannuzzi (2004) expressam que a defesa pela participação e pelo respeito à cidadania de pessoas com deficiência não foram suficientes para provocar mudanças no atendimento assistencial predominantemente médico-clínico.

Embora os propósitos convergissem à ideia da discriminação e ao protecionismo na época, diretrizes como a LDB nº. 5.692/71 direcionava em seus objetivos, em específico no artigo 9º, tanto atender ao previsto na lei quanto o tratamento especial ao estudante que apresentasse deficiências físicas ou mentais e que se encontrasse em atraso considerável

quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Em 1972, o então Conselho Federal de Educação, em Parecer de 10/08/1972, considerou a educação de estudantes com deficiência como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar.

Na tentativa de organizar as metas governamentais da educação especial em escolas e em instituições de ensino especializado, criou-se, no Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973, a sede do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Rio de Janeiro. Conforme o Regimento Interno, Portaria n. 550 de 1975, artigo 2º, o CENESP teria como propósito a expansão do atendimento aos estudantes com deficiência e concretização de estratégias para o desenvolvimento da Educação Especial tanto no período pré-escolar quanto nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo.

Tenuamente o discurso da integração, segundo Glat (2005), consolidou uma forte transformação nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência. Além do mais, ressalta que foi um processo espontâneo e subjetivo, que envolveu direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos. Para Rodrigues (2006), esse modelo de integração foi associado a uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios visto que o estudante ‘integrado’ deveria se adaptar.

Prieto (2006) ressalta que a integração escolar pode se efetivar pela oferta de um *continuum*⁸ de serviços que garanta o direito de estar em espaços sociais usufruindo dos mesmos recursos educacionais, incluindo a classe comum, porém Mendes (2006) afirmar que as classes especiais ainda são relutantes no contexto escolar, notadamente na rede privada de cunho filantrópico. O movimento pela integração não preconizava a extinção dos serviços existentes, mas condizia com a busca pela criação de condições de atendimento na rede comum e o acompanhamento das pessoas com deficiência embora, segundo Sassaki (2007) o modelo pairava sobre a premissa da segregação ao declarar, muita das vezes, a deficiência como um problema que poderia ter solução por meio da oferta de algum tipo de serviço.

Precedentemente, a partir da década de 1980, muitos eventos e congressos internacionais consolidaram a reestruturação das políticas educacionais de inserção dos estudantes com deficiência na busca pela garantia de direitos e resgate dos valores culturais

⁸ Termo idealizado por Reynolds, em 1962, como hierarquia de serviços e por Deno, em 1970, como sistema de cascata dos serviços de educação especial.

após o modelo de segregação ser severamente criticado. Marcos históricos de democratização em plena era integracionista foram cruciais para que outros países incorporassem em seus dispositivos legais garantias de atendimento como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, assim proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981, cujo lema foi “Participação Plena e Igualdade”, e a Declaração de Sundberg promulgada nesse mesmo ano por parte da aprovação da Unesco durante a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração.

Na conjuntura brasileira as reivindicações em torno do Ano Internacional das Pessoas Deficientes levaram à reestruturação nos dispositivos legais de atendimento a pessoas com deficiência. Em especial, no ano de 1988, a promulgação da Constituição Brasileira consolidou, em seu artigo 206º, inciso I, os princípios referentes à educação como a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola, além de reportar, em seu Artigo 208º, inciso III, o dever do Estado de garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preconizado, preferencialmente, na rede comum de ensino (BRASIL, 1988). Além do mais, as políticas de atenção às pessoas com deficiências no que se refere a programas de prevenção, integração e reabilitação foram dispostas na Lei Federal n. 7853/89 junto ao órgão público CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)⁹.

É interessante ressaltar que a utilização do termo “portadores de deficiência”, apresentado neste documento para se referir as pessoas com deficiência, levou autores como Sasssaki (2014) a sistematizar as diferentes terminologias utilizadas ao longo da história por acreditar que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta não porta sua deficiência, ela tem uma deficiência. Em conclusão à sua pesquisa, o autor apresenta que no Brasil, com equivalência da emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, do Congresso Nacional, o termo aceito atualmente é pessoas com deficiência. A tabela a seguir apresenta um recorte dessa análise:

⁹ Criado em 1987, o órgão era responsável pelas ações voltadas às pessoas com deficiência sobre a responsabilidade do Comitê Nacional para a Educação Especial. Vale ressaltar que o comitê foi criado com a finalidade de realizar diagnósticos, estabelecer prioridades e propor meios que promovessem a universalização do atendimento às pessoas com deficiência, superdotados e com problemas de conduta, nas áreas de saúde, educação, trabalho e integração social.

Tabela 2: Denominações utilizadas ao longo da história para pessoas com deficiência no Brasil

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
Começo da história	“Os inválidos ” – o termo significava “indivíduos sem valor”.	Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil.
Século 20 até ± 1960	“Os incapacitados ” – o termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade”.	Considerava-se que a pessoa com deficiência, qualquer que fosse o tipo, tinha sua capacidade (física, psicológicas, social, etc) reduzida.
De ± 1960 até ± 1980	“Os defeituosos ” – o termo significava “indivíduos com deformidades”. “Os deficientes ” – o termo significava “indivíduos com deficiência”. “Os excepcionais ” – o termo significava “indivíduos com deficiência mental”.	Passou a serem utilizados esses termos, pois a sociedade acreditava que as pessoas com deficiência não conseguiam agir na sociedade como a maioria.
De 1981 até ± 1987	“ Pessoas deficientes ” – pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficiente” passou a ser utilizado como adjetivo.	Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade.
De ± 1988 até ± 1993	“ Pessoas portadoras de deficiência ” – termo que somente em países de língua portuguesa proposto para substituir o termo anterior.	O “portar uma deficiência” passou a ser valor agregado à pessoa, ou seja, passou a ser um detalhe da pessoa.
De ± 1990 até hoje.	“ Pessoas com deficiência ” – termo utilizado a fim de valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência.	Os valores agregados às pessoas deficientes vão do empoderamento a responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Fonte: Dados retratados em Sassaki (2014)

Quase dez anos após o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o discurso sobre a inclusão tornou-se recorrente por parte dos profissionais da área da educação e da sociedade de modo geral. Ao invés de focalizar na deficiência da pessoa, a concepção sobre a inclusão enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem. Para Rodrigues (2006) a defesa pela inclusão envolve uma participação plena numa estrutura em que valores são delineados tendo em conta, no processo educativo, os objetivos e direitos de todos que dele participam.

Aranha (2005) relata que foi neste período que o movimento pela inclusão em favor da modificação da sociedade como pré-requisito se intensificou tomando como referência a busca pelo progresso e pelo exercício da cidadania por parte das pessoas com deficiência. Em complemento, Sassaki (2007) sintetiza que após esta mobilização nenhum resultado a respeito

das pessoas com deficiência haveria de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência.

Conforme Silva e Miranda (2012), a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada no ano de 1990 na Tailândia endossou os princípios, diretrizes e normas que direcionavam as reformas educacionais em vários países. Embora não fosse uma conferência reportada exclusivamente à educação especial, ela apresentou objetivos importantes no que tange a inclusão escolar. O documento propõe uma educação voltada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (BRASIL, 2006).

Em virtude das garantias preservadas na Constituição Federal, o movimento pela inclusão no Brasil vem sendo mediado ora por aplausos, ora por reprovações tanto pela comunidade científica quanto pela sociedade e governo. Masini (2014, p. 19) relata um pouco sobre esta controvérsia ao afirmar que:

[...] de um lado há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de crianças com deficiências do ensino comum. Neste sentido todos passam a defendê-la e ninguém se arriscaria a se pronunciar contra ela. De outro lado, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, a criança com deficiência é matriculada na escola regular, sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais.

Além disso, tanto no cenário internacional quanto nacional, pais e familiares, que inspirados pela Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1948), impulsionaram movimentos sociais com o propósito comum de alcançar mudanças que garantissem propostas pedagógicas mais justas e tolerantes e que amenizassem a discriminação. Para a autora Mantoan (2011), muitos pais ainda perpassam pela tendência de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam por parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas.

3º Período na Educação Especial: de 1993 até os tempos atuais

Na década de 1990, um amplo conjunto de reformas educacionais referenciou a construção de políticas brasileira que acolhessem a todos sob a égide dos discursos da educação inclusiva. Segundo Sousa e Prieto (2006), este período ficou marcado pela busca por alterações nos conceitos, na legislação e nas práticas educacionais inspiradas e

encaminhadas por movimentos internacionais. Foi neste mesmo ano que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado pela Lei nº. 8.069/90 que tanto substituiu o antigo Código de Menores que regulamentava a relação com os “menores” excluídos quanto denotou preocupações com as formas de incluir crianças e adolescentes no contexto brasileiro (OLIVEIRA, 2007).

Outro marco que exerceu grande influência no contexto brasileiro, sobretudo na área da Educação Especial, foi a Declaração de Salamanca¹⁰. Este documento foi formulado na cidade de Salamanca no ano de 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. O encontro reuniu representantes de vários governos e agências especializadas e organizações intergovernamentais a fim de desencadear na pauta a discussão sobre a inclusão de todos os estudantes na escola e, consequentemente, sobre as reformas dos sistemas escolares para tornar tal intento possível. Além do mais, assinalaram a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns e firmaram o compromisso de viabilizar uma educação de qualidade a partir da organização de diferentes recursos educacionais por meio da promulgação desse documento (SOUSA e PRIETO, 2006).

Assim, as escolas brasileiras foram conclamadas a buscarem por maneiras de atender à prerrogativa do movimento de educação para todos oportunizando aos estudantes com deficiência às devidas condições de inserção no sistema educacional. Nesse sentido, o MEC, por meio da Secretária de Educação Especial (Seespe¹¹), instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE/94) que objetivava fundamentar e orientar o processo global, as condutas típicas e as altas habilidades, construindo condições adequadas para o pleno exercício de suas possibilidades e cidadania. Conforme Mazzotta (2003) a PNEE/94 apresentou avanços em relação aos documentos e planos anteriores, porém continuava a conceituar a educação especial em uma perspectiva estática, que acenava para que todas as pessoas para as quais a política se referia, necessitam de educação especial.

No Brasil, dispositivos legais de grande importância para a educação de pessoas com deficiência foram publicados no ano de 1996 como a LDB nº. 9394/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e de Valorização no

¹⁰ No art. 1º, constam que as necessidades básicas de aprendizagem, compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral e a solução de problemas), como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, valores, atitudes e habilidades).

¹¹ Criada em 1992, por meio da Lei 8.490 e em substituição a Cenesp, para supervisionar as políticas educacionais brasileiras.

Magistério. Segundo Vieira (2008) mesmo sendo estes aprovados por disputas políticas e ideológicas, a nova regulamentação para o financiamento da educação escolar passou a vigorar.

É importante ressaltar que a defesa pelo direito à educação para todos permaneceu latente na LDB/96. Em seu art.59, deixa evidente que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos estudantes, entre outros aspectos, os currículos, os métodos, as técnicas, os recursos educativos e a organização específica para atender as pessoas com deficiência. Além do mais, recomenda, no artigo 5º, que trata especificamente da Educação Especial, que a oferta de ensino às pessoas com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede comum de ensino, e quando necessário, poderia receber apoio especializado. Com isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tanto se manteve “preferencialmente” na referida rede de ensino, quanto corroborou para a existência de classes, escolas e serviços especializados fora da classe comum, representando o *especial* na educação (CARVALHO, 1998).

Durante este período, o inciso III da LDB/96 propiciou intensas discussões acerca do público-alvo do atendimento especializado e promoveu interpretações ambíguas. As autoras Silva e Miranda (2012) citam que, para semelhante à Constituição Federal, o documento utilizou o termo Educação Especial para se referir a uma modalidade de educação escolar e, portanto, as normativas do Ministério Público Federal pontuam que o pensamento que admite a substituição do ensino comum pelo ensino especial é equivocado e salienta ainda, que toda a legislação ordinária deve ser em consonância com a CF/88 (BRASIL, 2004). GARCIA (2010, p. 14) resalta que os documentos oriundos do MEC, Conselho Nacional de Educação e das secretarias municipais e estaduais de educação apresentam:

[...] em comum, discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que dele necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos educacionais especializados.

A própria LDB/96 também não admite a possibilidade de substituir o ensino comum pelo especial. Em seu art.4º, inciso I, e no art.6º, a escrita no documento deixa claro que a Constituição é categórica sobre a definição de educação e não admite o oferecimento fundamental em local que não seja a escola. Assim, é possível concluir que ainda há dissenso

acerca da interpretação da CF/88 e da LDB/96, mas, é válido acentuar que a efetivação da matrícula no ensino comum não pode ser considerada como equivalente a inclusão escolar.

Nessa lógica, Prieto (2006) ressalta que a inclusão escolar tem sido empregada com sentido restrito, convergindo apenas à matrícula de estudantes com deficiência em classe comum, além do mais diz que a inclusão:

[...] deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos estudantes, barreiras essas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes, e mesmo os estudantes já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes. (PRIETRO, 2006, p. 42-43)

Consequente às discussões e na busca por assumir o compromisso de responder educacionalmente e reduzir as desigualdades no que diz respeito ao acesso e à permanência no sistema de ensino das pessoas com deficiência, no ano de 2001 foram aprovados dois importantes projetos: o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº.2/2001, em especial no art. 2º, que é de inteira responsabilidade das escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiência, fornecendo e garantindo desde as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos os sistemas de ensino até as suas matrículas (MEC/SEESP, 2001). Assim como a LDB/96, a resolução entende a Educação Especial como modalidade de ensino como um processo educacional delineado por propostas educacionais especiais (BRASIL, 2001a).

Sob a vertente inclusiva, o PNE/01 estabelece objetivos e metas para os sistemas brasileiros de ensino e delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. No que refere à Educação Especial, o documento pontua que:

[...] a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”. A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades dos educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2001^a, p.1.)

A partir de então, os movimentos sociais em prol da exigência dos direitos das pessoas com deficiência foram se intensificando e ganhando cada vez mais força e visibilidade

mundial. Essas mobilizações foram cruciais para a realização, no ano de 2001, da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala), anunciada no Brasil por meio do Decreto (nº) 3.956/2001.

Além de apresentar significativas repercussões na educação, esse documento deixava claro que impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino é o mesmo que configurar discriminação com base na deficiência (BRASIL, 2001), reafirmando os direitos humanos e liberdades fundamentais. Já no ano de 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implantou o programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Esse programa, conforme frisa Silva e Miranda (2012), tinha como intuito reestruturar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e organizar tanto as condições de acesso quanto o próprio Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todavia, quase 60 anos após a Declaração Universal foi que a discussão sobre a equidade dos direitos humanos passou a ser refletida nos discursos internacionais por meio da homologação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Promulgado no Brasil em 2009 pelo Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2007) e aprovado pela ONU em 2006, este instrumento norteador teve como propósito a reafirmação da universalidade e a inter-relação de todos os direitos bem como a garantia de poder desfrutá-los, sem discriminação. O tratado internacional elaborado e acordado entre os países das Nações Unidas reforça ainda a proibição da discriminação das pessoas com deficiência e apresenta, em seu art. 2, que a:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (BRASIL, 2007, p. 14).

Outra manifestação que perpassa diretamente sobre a política da educação especial aconteceu em meados de 2008 com formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008) apresentada pela SEESP e que substituiu a PNEE/1994. O documento reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassava todas as etapas de ensino (BRASIL, 2008) e tinha como intuito orientar os sistemas de ensino de modo a garantir às pessoas com deficiência tanto o acesso a níveis mais elevados da educação quanto à transversalidade da modalidade Educação Especial, dando destaque para a importância do currículo flexível e dinâmico, diferentemente

das leis anteriores tinham como proposta as adaptações curriculares (SILVA e MIRANDA, 2012).

Vale ressaltar que os tópicos norteadores da PNEE/2008, no que tange a educação inclusiva, propuseram algumas alterações ao problematizar as práticas educativas de caráter hegemônico. Entre essas mudanças, destaca-se a ênfase na estruturação do Atendimento Educacional Especializado que, como apresentado no documento, deve ser constituído como um conjunto de atividades organizadas coletivamente que complementem ou suplementem a formação dos estudantes com deficiência, deixando de lado a ideia de apoiar ou substituir o ensino comum (BRASIL, 2008). Além do mais, o termo classes ou escolas especiais foi substituído por Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares as quais podem ser implementadas nas redes municipais e estaduais da educação por meio de editais e financiamento público federal.

Em 2008 foi homologado o Decreto 6.571 com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino. Embora revogado, este documento ressaltou que o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público.

Apesar de ser um aporte norteador composto por diretrizes, Glat e Fernandes (2005) citam que as expansões dos fundamentos inclusivos se efetivaram após a publicação da PNEE/2008 com o detrimento das diretrizes que tanto foram plausíveis com relação à reorganização das propostas pedagógicas quanto denotaram sobre a importância da oferta dos recursos que atendessem as singularidades de cada estudante no âmbito escolar. Desse modo, o intuito de incluir todos os estudantes que perpassam por situações de exclusão, ou seja, que não estão, por algum motivo, usufruindo o direito à educação, floresce mais intensamente entre os discursos educacionais e políticos da Educação Inclusiva.

Nessa vertente, no ano de 2009, foram criadas diretrizes operacionais para o atendimento educacional que reiteravam a educação como modalidade transversal e não substitutiva no ensino regular. No que tange a formação de professores para atuar nesse atendimento especializado, a Resolução nº. 4/09 não especifica claramente o locus dessa formação e nem a carga horária necessária para que os professores estejam “capacitados”. As regulamentações foram organizadas no Parecer da CNE/CEB nº. 13 da seguinte forma,

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p.6)

Posteriormente, já no ano de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) mobilizando, em âmbito nacional, diversos segmentos da sociedade incluindo as pessoas com deficiência e seus representantes. O intuito desse evento foi criar um espaço democrático para a discussão e desenvolvimento da educação nacional e discutir sobre os marcos regulatórios da inclusão. A abordagem central desse evento foi à reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE) estruturada em seis eixos norteadores que perpassam desde a “inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades”, como princípio fundamental (CONAE, 2010b, p. 41) até a sistematização da formação inicial e continuada que pressupõe “[...] a implementação de programas que discutam outros temas expressivos das diferenças, destacando o combate a todas as formas de discriminação e violência” (idem, p. 89).

Após essa reestruturação, o PNE foi considerado como um marco relevante frente à organização dos instrumentos políticos para a área educacional no Brasil. Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e a inclusão. O PNE, elaborado em junho de 2014, retrata metas a serem alcançadas ao longo de dez anos e, no que cerne a educação especial, a proposta é de universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou

conveniados foi apresentada em sua meta 4. Para que esse propósito fosse alcançado, o documento especificou algumas estratégias como:

4.1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2. Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3. Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5. Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11. Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14. Definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15. Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos;

4.16. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014, p. 55-58)

Nesse sentido, é possível inferir que a defesa pela inclusão escolar tece sobre um princípio filosófico que foi sendo marcado por diferentes contradições, mas que aponta para a defesa de uma proposta que visa remover barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular brasileiro. Assim, conclui-se que a Educação Inclusiva fundamenta-se como uma proposta educacional que visa à garantia dos direitos de todos os estudantes de vivenciar, compartilhar e participar ativamente de um ambiente escolar inclusivo, sem discriminação de qualquer natureza. Para que isso aconteça, diferentes autores (GLAT, 2005; MANTOAN, 2006; MENDES 2002; SILVA e MIRANDA, 2012) defendem que a inclusão só será significativa quando as ações de modo geral tenham como eixo norteador tanto o convívio com as diferenças quanto as discussões sobre as atividades humanas de qualquer natureza, derivando, assim, a efetiva participação do processo de aprendizagem que valida sua inclusão.

2.2. Formação docente para a Educação Especial: panorama acerca dos aspectos legais

Marcado entre Cartas, Encontros, Declarações e bandeiras levantadas em prol da exigência dos direitos, o processo de inclusão escolar vem se fortalecendo e, assim, exigindo discussões mais sistematizadas sobre a formação de professores¹² seja como apoio aos educadores regentes no ensino comum ou nas salas de recursos multifuncionais para o AEE, conforme ressalta a PNEE/2008. Como reflexo dos movimentos sociais que defendem uma perspectiva de acolhimento das diferenças nas escolas comuns, o Plano Nacional de Educação PNE/2001 exhibe entre suas metas e objetivos a criação de escolas inclusivas que favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas escolas vêm sendo consolidadas, gradativamente, como uma modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm direito à escolarização. Nesse viés, são muitos os desafios relacionados à implantação da Política de Educação Inclusiva no Brasil, a começar pela ressignificação no processo de formação de professores e a criação de uma rede de apoio à comunidade escolar.

Como ensinar aos professores em formação inicial ou em serviço práticas heterogêneas e inclusivas, a partir de uma política de formação de professores que enfatiza a deficiência, que categoriza os aprendizes e seus professores e que, assim procedendo, opta pela homogeneidade das práticas e exclui os que nela cabem em uma modalidade específica de educação? (MANTOAN, 2002, s.p.)

Para Freitas (2006), os cursos de formação devem contemplar objetivos que rompam com a dicotomia entre educação especial e inclusiva, além de promover momentos de interação, comunicação e argumentação para que, assim, o professor em formação consiga investigar, sistematizar e produzir conhecimentos consideráveis à prática pedagógica heterogênea, principalmente no que tange à busca por alternativas mais adequadas às novas situações enfrentadas no contexto escolar. A Educação Especial, como integrante dos sistemas educacionais, é tida como uma modalidade de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino. Assim, o processo de formação docente é imprescindível à educação

¹² O termo formação de professores será usado neste tópico como sendo um processo contínuo e permanente de desenvolvimento e refere-se tanto à formação inicial quanto a continuada.

que almeja ser inclusiva, apesar dos inúmeros desafios que os sistemas de ensino, em geral, as universidades e as escolas, em particular, precisam enfrentar.

Sobre esses desafios há uma relevante discussão acerca da formação inicial de professores na perspectiva inclusiva nos cursos de Licenciatura no Brasil. A fim de traçar um panorama sobre as tendências formativas que contribuíram para essa formação, alguns documentos legais e produções literárias sobre o tema foram pesquisados, analisados e descritos a seguir. A priori, as legislações que tecem sobre a implantação da Educação Especial no Ensino Superior foram sendo constituídas a partir da LDB/96. Vale ressaltar que este documento dedicou um capítulo a formação de professores, destacando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores, porém admite a formação mínima em curso normal.

Apesar do art. 59 da LDB/96 contemplar a educação especial como modalidade de ensino, Mazzotta (1993) relata que a formação de professores nesta perspectiva de ensino teve início no Brasil em 1946 por meio do Decreto nº. 16.392 em nível médio no Curso Normal de Formação de Professores Primários¹³, ministrado “[...] nos estabelecimentos Federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 1). Até 1972 esses cursos eram ofertados em formato de especialização para aqueles que concluíam o curso normal (MENDES, 2011). Somente no início da década de 70 que os processos de formação de professores na educação especial foram instituídos em nível superior com as propostas de habilitação nos cursos de pedagogia baseadas no princípio da normalização¹⁴. A partir dos anos 80 a inclusão escolar no Brasil passou a integrar nos debates sobre a política de inclusão e sobre a organização educacional para garantir o direito a uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

Ademais com a Constituição de 1988 “os Estados, como entes federados, passam a adotar a educação especial por meio de suas próprias secretarias de Educação, incorporando seus princípios no ensino regular público” (REIS, 2013, p.113). Tal situação foi colocada como forma de demandar uma reconfiguração do sistema educacional. Diante dessa nova

¹³ Esse curso era realizado nas Escolas Normais que centrava no conteúdo a ser ensinado e formava pessoas que deveriam ensinar seguindo princípios e regras. Tinha duração de dois anos e comportava as seguintes disciplinas: biologia educacional, psicologia educacional, história da educação, música, desenho, educação física, recreação, jogos, introdução ao ensino, entre outras.

¹⁴ O termo princípio de normalização refere à criação de condições de vida nos padrões considerados normais na sociedade brasileira para as pessoas com deficiência.

realidade, emergiu a necessidade de uma formação docente que conseguisse abranger as demandas que procedessem da inclusão escolar. Martins (2011, p.53) declara que para superar as barreiras relacionadas a inclusão foi importante que todos os professores tivessem conhecimento sobre a heterogeneidade de uma sala de aula.

Dessa forma, a formação docente com vistas a Educação Inclusiva ganha ênfase e passa a ser um dos aspectos abordados nos documentos normativos que buscavam assegurar aos estudantes público-alvo da Educação Especial uma educação realmente equitativa e de qualidade. Entre esses dispositivos legais destacam-se a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014). Esses documentos foram elaborados com base no princípio de que a educação é um direito de todos e estabelecem, entre outros aspectos, metas necessárias para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Acerca da formação docente, foi definido na Declaração de Salamanca que os governos deveriam garantir a organização de “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.2). Assim, a declaração ressaltou a importância de que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, abordasse aspectos relacionados aos preceitos da Educação Inclusiva, haja vista que a escolarização é um direito de todos. O documento reforçou também a tese de que a formação adequada dos professores seria mais um aspecto positivo na busca pela efetivação da inclusão escolar.

Consequentemente, no ano 2000 o Conselho Nacional de Educação encaminhou a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior com o intuito correlacionar a formação inicial docente com os princípios da LDB/96. Esta proposta assinalou as competências referentes a um processo contínuo de desenvolvimento profissional comprometidos com valores éticos e políticos inspiradores da sociedade democrática e delineou algumas exigências para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação.

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas

metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

No entanto, a formação de professores para atuar na educação especial foi instituída de maneira mais efetiva somente em 2001 com a promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº. 02). Nos termos dessa resolução, havia uma diferenciação entre professores capacitados e professores especializados para trabalhar com a educação especial. Conforme apresentado no documento, os professores capacitados eram aqueles que, de alguma maneira, comprovassem “[...] em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial” para que, assim, eles tornassem aptos a flexibilizar a ação pedagógica e avaliar o processo educativo dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2001, p. 5). Já os professores especializados, eram aqueles que realizaram o processo de formação em um curso específico e, conseqüentemente, adquiriram [...] “competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização” (BRASIL, 2001, p. 5), muito similar ao que hoje refere como professor de apoio.

Embora essas diretrizes fossem relevantes ao contexto, os debates nacionais sobre a existência dessas normas ainda indicavam que a formação de professores na perspectiva inclusiva apresentava alguns pontos em aberto (SAVIANI, 2009). Além do mais, os dispositivos da CNE/CEB nº.2/2001 indicavam que essa formação em educação especial poderia, em tese, acontecer tanto na formação inicial, por meio das licenciaturas em educação especial, quanto pela formação continuada, durante os cursos de especializações.

Frente a essa realidade, o Ministério Público recomendou a inclusão de uma disciplina sobre Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas em geral. Foi então que, sucintamente, as políticas públicas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência pautaram a formação de professores. Em 2002 o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº. 1/02) as quais indicavam que a formação inicial desses profissionais deveria acontecer em instituições de ensino superior com currículos organizados de modo que a atividade docente contemplasse o acolhimento das potencialidades de cada estudante (BRASIL, 2002). Posteriormente, no ano de 2005, o Decreto nº. 5626 estabeleceu a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005).

Entretanto, a proposta de formação docente na perspectiva inclusiva passou a ser consolidada mais pontualmente somente após a aprovação da PNEE/2008. A partir daí, o CNB/CP aprovou uma nova diretriz curricular que dispunha em seu escopo, na Resolução nº. 2/2015, o fortalecimento da LIBRAS e a inserção de conteúdos relacionados à Educação Especial (BRASIL, 2015). Apesar dessa obrigatoriedade de inserção dos conteúdos em currículos de nível superior nos cursos de licenciatura. Freitas (2006) afirma que essas proposições formativas ainda representam um espectro amplo e seu caráter dúbio tende a dificultar a elaboração de atitudes favoráveis a inclusão escolar.

Em 2015, foi publicada a Resolução nº 2 a fim de cumprir com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura e para a formação continuada. Conforme ressaltado na resolução, as instituições, em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, passariam a promover a formação inicial e continuada dos professores em formação para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015)

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº. 2 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica tomando como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento das competências que essa prevê. Sob a ótica da inclusão, esta resolução, em seu art. 16, destaca que a modalidade da Educação Especial nos cursos de licenciatura,

[...] devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) [...] (BRASIL, 2019, p. 9)

Vale destacar que estas Diretrizes têm sofrido resistência da comunidade acadêmica para a sua implementação, por conta do retrocesso que ela representa para o processo de formação de professores. Oliveira e Mendes (2017) analisaram alguns currículos de cursos de licenciatura em Educação Especial e chegaram à conclusão que o número de cursos ainda é insuficiente para a demanda educacional brasileira. Savianni (2009) perpassa sobre esses desafios ressaltando que os dispositivos legais que abarcam a Educação Especial são secundários e permitem o caráter opcional, contribuindo para os efeitos da integração escolar.

Para Glat e Nogueira (2003) o maior dos desafios da inclusão referentes ao ensino superior é formar professores que se sintam mobilizados para buscarem e traçarem estratégias de ensino e, principalmente, que reflitam sobre a reorganização de atividades que buscam desenvolver as habilidades de cada estudante no âmbito escolar, incluindo os estudantes com deficiência.

Nesse sentido, ainda que os documentos normativos explicitem as responsabilidades dos sistemas de ensino em relação à formação de professores e ao suporte técnico-material à inclusão escolar, se faz necessário compreender que as mudanças na educação para atender ao paradigma vigente da inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais disponíveis à escola (MENDES, 2002). Conclui-se sobre a importância dos cursos de formação docente dar abertura a temática e se propor a construção de novas possibilidades para se trabalhar com o tema dentro das salas de aula, incentivando a pesquisa científica nesta abordagem. Levando em consideração que a formação docente ancorada nos princípios da Educação Especial pode vir a colaborar para com o processo da inclusão escolar por meio da valorização científica, do incentivo à construção de novas habilidades e de práticas pedagógicas diversificadas e reflexivas que consideram a heterogeneidade de um contexto escolar.

2. ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Diferentes são os debates acerca da inclusão no âmbito educacional brasileiro. Sassaki (1999) preconiza em seus estudos que o processo de inclusão implica em uma relação bilateral de adequação entre ambiente educacional e estudante com deficiência, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo, ou seja, “refere a um processo em que as diferenças individuais são reconhecidas e aceitas, afinal constituem a base para a construção de uma inovadora abordagem pedagógica” (CAMARGO, 2012, p. 18). Vivências em espaços de discussão e proposição de práticas educativas inclusivas no cotidiano escolar permitem afirmar que a inclusão, no sentido descrito por Rodrigues (2008, p. 11), é aquela que promove “a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão e o sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos”, logo, está condicionada a efetivas mudanças ao longo do processo.

No que tange o ensino de Ciências, em particular o ensino de Física, os debates ainda são incipientes quando correlacionados com a Educação Inclusiva, conquanto demande pesquisas para melhor evidenciar-se tal situação (ANJOS e CAMARGO, 2011). Salvatori; Ponte e Heidemann (2013) analisaram artigos publicados nas principais revistas brasileiras da área de ensino de Física entre os anos 2001 a 2012 e concluíram tanto um forte enfoque no ensino para pessoas com deficiência visual quanto a ausência de pesquisas em ensino para estudantes dislexos ou com altas habilidades. Além disso, os diferentes trabalhos científicos consultados para a estruturação deste tópico enfocam a uma série de preposições quanto ao ensino de Física para estudantes com deficiência.

Em relação aos conceitos científicos, Souza, Lebedeff e Bartelle (2007) retrataram algumas estratégias de ensino de física para estudantes surdos às quais foram utilizadas em oficinas voltadas à temática sobre hidrostática. Em seu texto, os autores ressaltaram as dificuldades que os grupos participantes da pesquisa tiveram em escrever as relações entre fenômenos observados e os conceitos físicos. Segundo eles, as experiências precisam ser repetidas constantemente para validar tais dificuldades, visto que trata-se de um espaço amostral pequeno. Nessa linha de trabalho, Conde (2011) apresentou estratégias de ensino de conceitos de Movimento Harmônico Simples (MHS) utilizando recursos áudio visuais e experimentos em alto-relevo para explorar aspectos visuais dos fenômenos físicos em sala de

aula, constituindo um dos possíveis caminhos para ensinar Física para estudantes com deficiência visual.

Já as concepções alternativas dos estudantes com deficiência visual foram ressaltadas em investigações como a de Camargo e Scalvi (2001), Camargo e Nardi (2007), Camargo e Silva (2006) e Camargo et al. (2006). Essas publicações, além de retratarem métodos didáticos para abordar alguns conceitos físicos em uma sala de aula inclusiva, propõem a introdução de problematizações que envolvam representações táteis, visuais e auditivas com a finalidade de gerar desconfiças cognitivas que incentivem os alunos a questionarem seus conhecimentos prévios. Gomes (2015) realizou uma síntese das crescentes pesquisas na área de ensino de física para deficientes visuais e constatou que a maioria dos trabalhos analisados predispunha ao desenvolvimento de diferentes estratégias metodológicas e possibilidades que facilitam o aprendizado sobre conceitos físicos. Segundo a autora, o levantamento feito contribuiu para a percepção de que práticas diferenciadas propiciam a participação dos estudantes com deficiência visual, contudo aflora a importância de discussões e pesquisas que preencham as lacunas ainda presentes, visto que apenas um pesquisador vem produzindo significativamente.

Dickman e Ferreira (2008) discutem os desafios e as perspectivas dos professores no processo de ensino e aprendizagem de Física no contexto escolar inclusivo para estudantes com deficiência visual. As entrevistas realizadas permitiram aos autores inferirem sobre a importância de se fazer valer a experimentação, a percepção de diferença de tempo de aprendizagem entre os estudantes e a promoção da utilização da memória e de cálculos para promover a compreensão conceitual da Física. Silva (2013) sugeriu o uso de modelos didáticos palpáveis ou modelos tridimensionais como uma estratégia de ensino direcionada para a área de Ciências com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos.

Diante do exposto, é possível inferir que o conteúdo abordado nas pesquisas tende para suas semelhanças, diferenciando apenas as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados para criar as oportunidades de ensino sob a óptica da Educação Inclusiva. Para Dominici et al. (2008), a grande dificuldade de se ensinar estudantes com deficiência visual é a abordagem de conceitos subjetivos como, por exemplo, infinito ou horizonte. Segundo os autores, é de suma importância atentar as características dos estudantes durante a confecção de um material tátil-visual. No caso de um estudante com deficiência visual leve pode-se, por

exemplo, utilizar cores contrastantes no lugar de alto relevo durante a confecção desses materiais.

Nesta mesma perspectiva de adequações, Vilaronga e Caiado (2013) realizaram uma pesquisa utilizando a metodologia de história oral para investigar a trajetória de estudantes com deficiência visual no processo escolar. A partir dos relatos da história de vida dos participantes, os pesquisadores identificaram as dificuldades e os desafios da inclusão escolar de estudantes cegos e ressaltaram que “lendo e relendo cada entrevista percebemos que eles falam de uma escola que permanece, muitas vezes, distante de um projeto democrático de educação (2013, p. 76)”.

Para Camargo e Nardi (2010) a exclusão escolar, principalmente de estudantes com deficiência visual, ainda é algo recorrente nas salas de aula devido à falta de dialogicidade adequada. Para eles, a interação mútua passará a ser mais significativa quando mudanças atitudinais forem intensificadas a fim de possibilitar que os estudantes com deficiência visual vençam suas dificuldades comunicacionais. Para Costa et al. (2006) e Oliveira et al. (2011), um dos aspectos importantes para a efetivação da inclusão escolar correlaciona com a formação docente, seja ela inicial ou continuada.

No que cerne a formação inicial, pesquisas como a de Vitaliano (2007) revelam o receio de um grupo de licenciandos da área de Física em atuar com estudantes com deficiência. Segundo o estudo, cerca de 90% dos participantes não se sentiram aptos e confiantes para elaborar e ministrar aulas diante da perspectiva da inclusão escolar. Silva (2008) pressupõe que um dos obstáculos à efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar está atrelada ao fato do futuro professor não perceber sua capacidade de criar alternativas para as situações desafiadoras que podem se interpor na futura prática docente. Segundo Alves e Rodrigues (2019), a não abordagem de um embasamento teórico e prático ao longo do processo de formação docente ocasiona em práticas pedagógicas segregacionistas em sala de aula e, com isso, “o contexto escolar continuará a propiciar o fenômeno da pseudoinclusão (2019, p. 376)”. Para Vilaronga e Caiado (2013, p. 76) “ouvir a voz dos alunos nas lembranças escolares que marcaram suas vidas é recurso potente para reflexão sobre com qual projeto de educação estamos pactuando”.

Diante do processo de reflexão acerca da formação docente, Mathias (2009) fundamentou sua pesquisa a partir de experiências práticas vivenciadas dentro de sala de aula no decorrer do curso de Ciências Biológicas, apresentando diferentes experiências e relatando

as peculiaridades desencadeadas em cada estágio. Durante a realização dos estágios curriculares de licenciatura, a autora propôs como estratégia pedagógica o uso diversificado de metodologias para se trabalhar com estudantes público alvo da Educação Especial. A autora fez parceria com uma instituição que recebia diferentes tipos de estudantes com deficiência, como auditiva, síndromes diversas, esquizofrenia, entre outros. A faixa etária dos estudantes era de 18 a 57 anos.

Em sua discussão, Mathias (2009) notou a preocupação da instituição em integrar esses estudantes à sociedade. Durante as visitas, a autora participou de projetos relacionados à saúde e à higiene, juntamente com a oficina de culinária. Além do mais, ela propôs que ao decorrer dos afazeres sobre culinária, técnicas de higiene e saúde a teoria e a prática fosse ressaltada minuciosamente para que a turma associasse melhor o tema. Ela relata que durante o processo, os estudantes tiveram tanto acesso a receitas quanto o direcionamento com as compras que eram feitas nos supermercados da região. Ela conta também que durante as compras, os estudantes eram incentivados a descrever o nome do alimento que estavam comprando, seu processo de higiene, as características de cada embalagem, entre outros aspectos. A autora retrata ainda que diferentes foram as dificuldades no que diz respeito à compreensão de determinados alunos e por esse motivo não foi possível à aplicação de um método de ensino de Ciências tradicional, mas em função disso, foram desenvolvidas estratégias que contribuísse com uma linha de raciocínio a respeito de determinado tema na prática.

Outro trabalho interessante que tece sobre o ensino de Ciências foi desenvolvido por Ribeiro (2004). A autora levantou uma discussão acerca da inclusão sobre as práticas adotadas no Museu de Ciências Morfológicas, situado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dentre os projetos desenvolvidos neste local, está o projeto “A célula ao alcance da mão” que é voltado a inclusão de deficientes visuais para conhecer a estrutura e funcionamento do corpo humano. Segundo a autora o projeto acima tem como objetivo minimizar as barreiras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual na tentativa de proporcionar um conhecimento que os outros estudantes detêm por meio de figuras, atlas, microscópios ópticos, manipulação de órgãos e estruturas reais, entre outros. Além disso, a autora complementa evidenciando que esse projeto, do Museu de Ciências Morfológicas, ainda está em fase experimental em escolas de Ensino Fundamental e Médio, e a realidade ainda é um pouco distante de todos os planos e práticas que o projeto propõe, mas esclarece que os resultados têm sido os melhores possíveis.

Nesse sentido, as publicações reverberam que, apesar de necessárias, as políticas educacionais não se configuram, ainda, como suficientes na proposição e implementação de projetos pedagógicos voltados para a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar, no sentido colocado por Ainscow (s/d), no qual a educação inclusiva deve contemplar a presença, a participação e a aquisição de conhecimento. Autores como Rodrigues (2008), Vilela e Londero (2012), Camargo e Nardi (2006/2007), Silva e Barbosa-Lima (2011) e Oliveira et. al. (2011) empenham-se em apresentar a importância das estratégias e métodos inclusivos desde a formação inicial do professor até a continuada. Conforme Freire (1996), a prática pedagógica só faz sentido se vislumbrar um novo amanhã e se contribuir para a construção de um novo ser humano.

O estudo das Ciências, contudo, apresenta pontos importantes em relação a temas de difícil compreensão (SILVA e GAIA, 2013) tornando, assim, um possível desafio para professores e estudantes. Melo (2018) reverbera que as aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, por exemplo, observar um material no microscópio. Deste modo, Viveiros e Camargo (2006) explanam que este e outros pontos devem ser analisados minuciosamente pelos professores a fim de evitar a exclusão de alguns estudantes no processo de aprendizado. Além disso, comentam que isso exige dos professores um olhar crítico e cuidadoso, tendo que buscar mecanismos, práticas, estratégias e condições que visam um ensino de qualidade para todos.

Apesar da carência na literatura acerca de atividades diferenciadas na perspectiva inclusiva é importante que as potencialidades continuem sendo exploradas e que as diferenças que compõem a dimensão de uma sala de aula sejam valorizadas por diferentes profissionais da educação, afinal, independentemente das condições físicas, sensoriais e intelectuais, todos possuem o direito de conhecer os conteúdos relacionados às Ciências e, em especial, os que compõem a disciplina de Física. Vale frisar que neste tópico foram ressaltados aspectos quanto ao ensino de Física, porém a discussão pode ser estendida a diferentes áreas do ensino diante da perspectiva da educação inclusiva.

3. FREIRE E A PRÁTICA DOCENTE

Os tópicos anteriores evidenciaram que o contexto histórico da inclusão no Brasil vem apontando para importantes desafios e, conseqüentemente, para uma ressignificação da formação inicial de professores. No contexto inclusivo, tecem-se expectativas em relação ao trabalho docente e, segundo Mantoan (2003), além da formação de professores ainda apresentar uma interface dicotômica para o ensino regular e para o ensino especial, as situações que desestabilizam o trabalho em sala de aula e que contribuem para a busca por práticas embasadas nas potencialidades humanas ainda não são levadas em consideração durante esse processo. Carvalho (2003) também ressalta que durante a formação inicial de professores tanto os métodos de ensino quanto o estímulo à criticidade devem ser explorados com a intenção de potencializar as reflexões sobre suas ações educativas e motivar para a busca do professor pesquisador.

Neste trabalho as reflexões de Paulo Freire que consubstanciaram a sistematização dessa pesquisa, tomando como base a linha de ação de analisar suas concepções sobre os conceitos-chave acerca da ética, do inacabamento, da dialogicidade e da criticidade na tentativa de identificar as vertentes que levam tais conceitos a ampliar e diversificar as fontes dos saberes docente. Como forma de destacar suas tramas conceituais e filosóficas sobre o saber fazer docente e sobre as exigências do ensinar que vai além das competências técnico-científicas, Freire (2002) organizou seus fundamentos políticos e antropológicos de sua proposta em três pilares: 1) não há docência sem discência; 2) ensinar não é transferir conhecimento; e 3) ensinar é uma especificidade humana. Sob diferentes ângulos, a temática central de sua obra interconecta a formação docente com a reflexão sobre a prática progressiva em favor da liberdade do ser dos educandos, além de frisar a necessária pedagogia da autonomia que faz parte da própria natureza educativa.

Mantendo seu caráter reflexivo e otimista, Freire faz importantes apontamentos que tecem sobre a formação docente ao retratar que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (2002, p. 9), deixando evidente sua defesa em prol do respeito aos conhecimentos prévios e da relação entre educador e educando sempre pautada no bom senso. Segundo ele, o professor, enquanto progressista, deve buscar por uma educação transformadora tanto de formação pessoal quanto social, além de compreender a importância da troca mútua de conhecimentos na ação do ensinar e aprender.

Para Freire (2002, p.12) “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

O autor argumenta que a educação parte de uma concepção problematizadora na qual o conhecimento resultante, além de crítico e reflexivo, necessita de ética e estética. Na realidade, ética é um conceito que está presente em várias obras do autor e pode ser interpretada como sendo a capacidade de decidir, intervir, escolher e formar seres humanos, levando em consideração a formação moral ao ensinar, “[...] é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 2003, p. 10)”. A ética, a que Freire vivencia e escreve, é aquela que se encontra na prática de uma relação simétrica entre homens e mulheres, aquela que nega a desigualdade e a discriminação e afirma a diversidade como riqueza na convivência humana. “[...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe.” (1998, p.17).

A conduta ética deve permear desde os objetivos mais amplos até os mais consensuais da ação educativa escolar durante o processo de formação de professores e também precisa estar associada ao valor da incompletude do ser humano e a sua constante busca e capacidade de transformar a realidade ao seu redor. Essa incompletude é destacada por Freire no sentido de aceitar as mudanças e aceitação do novo, pois:

[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que posso ir mais além de. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 2003, p. 22)

Portanto, para ter ciência de seu inacabamento é importante que no processo de formação os momentos de comunicação, de debates e de reflexões sejam criados, uma vez que o ser humano, sozinho, não nasce com essa consciência, “[...] “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2003, p. 25). Dorea (2008), estudioso da obra de Paulo Freire e pesquisador na área de educação inclusiva, afirma que: o desafio apontado pelo autor é essencial para o desenvolvimento de uma nova ética fundada no diálogo entre diferenças. Brandão (2002, p.5) apresenta a educação dialógica de Freire como uma educação inclusiva e promotora de transformações sociais como demonstra na seguinte exposição:

"A relação dialógica" preconizada por Freire deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da

sociedade que temos, para aquela que queremos, pois o referido autor é e sempre será um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares”.

Corroborando com essa afirmação, Freire (2003, p. 78), realça a ideia de que,

“[...] o que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de "brigar" por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo”.

Aliás, a concepção freireana permeia sobre a base teórica e epistemológica dessa pesquisa, principalmente, o desenvolvimento da formação ética acerca da temática. Inclusive, Freire (2003) reforça que a formação ética acontece na educação, mais precisamente na sala de aula, quando há um movimento contínuo em prol de uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora. Na perspectiva do autor, estudantes e professores são engajados numa dimensão crítica e criativa no processo da construção do conhecimento, onde todos ensinam e todos aprendem um processo reflexivo. Tanto professor quanto estudantes percebem suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e por intermédio do diálogo. Por esse motivo, o aspecto relevante da pedagogia de Freire é sua perspectiva epistemológica no processo de criar conhecimento; sua relação com as experiências existenciais e culturais (FREIRE, 2003), concomitantemente ao objetivo central desse estudo.

Diante do exposto, fica evidente que o ato de educar é sempre um ato ético. Simplesmente por estar associado às decisões éticas que precisam ser tomadas no contexto escolar, principalmente, na perspectiva inclusiva que vai desde a escolha de conteúdos até o método a ser utilizado ou a forma de relacionamento com os estudantes. Logo, infere-se que a ética e a estética freireana pressupõem uma mudança para enriquecer conceitos já estabelecidos, mas também para introduzir os novos que respondem a uma nova relação estética com a realidade. Além disso, as suas ideias pedagógicas fundamentam-se no fato de que o ser humano é inconcluso, que busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento.

Outro aspecto importante que considera nesta formação é a relação entre teoria e prática. Para o autor, essas duas dimensões são indissociáveis e dependem diretamente uma da outra, afinal quando o docente se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, ele consegue analisar melhor as formas de trabalhar, de vencer as dificuldades e de enxergar com clareza as novas possibilidades de

uma atuação com qualidade. Assim sendo, as probabilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes surgem com maior coerência.

Frente a este fato, é possível levantar a hipótese que Freire retrata, por meio de sua teoria educacional, uma reflexão inicial sob a educação inclusiva, ao abordar em sua temática assuntos relacionados à homogeneização dos educandos por meio de práticas educativas tradicionais. O autor aponta como alternativa pedagógica para se trabalhar com os alunos de acordo com suas singularidades a prática libertadora por meio da educação dialógica. Esta atuação educacional consiste em construir o conhecimento pedagógico juntamente com os alunos, por meio do diálogo, do pensamento crítico frente ao mundo e das trocas de experiências. Tal procedimento pode ser considerado mais significativo para o aprendente do que um ensino depositário (Freire, 2011, p. 29).

“Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrátável ou desprezível”.

Trata-se, assim, de um processo de ação-reflexão-ação que para Freire constitui a práxis, isto é, conhecer e intervir na realidade, refletir sobre a teoria para atuar e transformar a realidade. E é com base nessa relação direta entre teoria e prática que a formação de docentes deve correlacionar à criticidade não no intuito de romper os saberes da experiência cotidiana com os conhecimentos científicos, mas superar esses conhecimentos. Freire (2002, p. 20) retrata bem essa afirmação ao evidenciar que a “criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”, sendo essa última rigorosa em termos metodológicos. À vista disso, o educador não pode apenas falar bonito, conhecer diversos teóricos, se não relacionar o saber com a praticidade, com a escola e com a sala de aula (FREIRE, 2002).

No que tange a educação inclusiva, o saber relacionar com a praticidade diante da ética fica claro na defesa de Freire por uma educação para todos, sem discriminações de qualquer natureza, ou seja, para que a inclusão escolar se efetive de maneira mais significativa é necessário pensar e concretizar um processo educacional com todos os estudantes e que não fique apenas voltado para as pessoas com deficiência e vise e versa, pois aqueles que não têm uma deficiência, ainda têm suas próprias particularidades as quais precisam ser respeitadas e consideradas durante todo o processo educativo. De acordo com o olhar freiriano, quanto mais

consciência se tem de que os seres humanos apresentam suas singulares, mais solícito se torna o envolvimento com o processo de transformação educacional e social. Cabe reiterar que o intuito de realizar esta reflexão não é colocar a aprendizagem formal em uma posição de menor valia, mas sim, sugestionar um pensamento que leve à reflexão de que o atual processo de inclusão do estudante com alguma deficiência na rede regular de ensino deva ir além de um pensamento formal, e tornar-se um ato criador de novas formas de ensino e aprendizagem.

No entanto, superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores não é uma tarefa tão simples e requer pesquisa, sistematização e reflexão desde os objetivos até a sua estruturação. Talvez uma das formas de vencer esse desafio é dialogar com o graduando, procurando articular a teoria com a prática, interagindo [...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender a partir de uma pedagogia dialógica, pois ambos são sujeitos do ato cognoscente (FREIRE, 2003, p. 12). Logo, a perspectiva freireana sinaliza que a prática pedagógica quando imbuída de caráter transformador confronta a natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e remete a um conjunto de ideias sobre o processo educativo circunscrito em contextos e permeado por contradições, tensões e conflitos (FREIRE, 2003).

Na concepção educacional de Paulo Freire, a interação entre educador e educandos é pautada pelo princípio da igualdade, estabelecendo uma relação dialógica entre professor e estudante, no qual as práticas educativas desenvolve-se em um processo de duas vias, o professor ao ensinar também aprende e em contrapartida o estudante ao aprender também ensina. A construção de conhecimentos não ocorre por meio de uma relação autoritária e verticalizada, ao contrário, desenvolve-se baseado na autonomia dos educandos e na valorização dos saberes por eles adquiridos na realidade social em que estão inseridos. Configurando-se assim, como uma escola promotora da real inclusão de todos através de um processo de humanização dos estudantes e do mundo, criando as condições necessárias para que os educandos com alguma deficiência ou não, conquistem a posição de sujeitos na apropriação e construção de conhecimentos.

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Os movimentos de educação para todos, oriundos a partir da década de 90, serviram de referência para a construção de políticas educacionais que promovessem o acesso dos estudantes com deficiência no âmbito escolar. Esses movimentos foram preeminentes para o início da organização da Educação Inclusiva no Brasil. Em decorrência disso, as mudanças que começaram a surgir e que impactaram tanto na formação docente quanto na organização e apoio aos estudantes com deficiência – referidos também como público-alvo da Educação Especial – foram tidas como contribuições importantes para a reflexão e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sendo assim, este estudo foi se consolidando por meio da fundamentação teórica que abarcam sobre a prática educativa na perspectiva inclusiva e análises feitas, categoricamente, sobre o contexto social e político que tecem a formação inicial docente nos cursos de licenciatura no Brasil, em específico, sob a vertente da Educação Especial. As observações, as discussões e as indagações realizadas ao longo do processo investigativo desencadearam na elaboração de uma proposta didática que foi aplicada na disciplina PROINTER III no curso de Física Licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2021. O objetivo dessa sistematização foi proporcionar a estudantes de licenciatura o contato direto com fontes sobre a docência inclusiva e permitir-lhes a participação em dinâmicas que retratam sobre as especificações de algumas deficiências na tentativa de ressignificar a prática a partir de confrontos de ideias sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar, ou seja, “conceber a etapa de formação inicial como base para a aprendizagem contínua do professor” (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018, p. 42).

Todas as considerações feitas ao longo do processo dessa pesquisa, desde os passos iniciais até a análise e coleta dos dados, foram fundamentadas sob o aporte teórico-metodológico de Paulo Freire. Os tópicos a seguir evidenciam as etapas trilhadas que almejam os objetivos propostos.

4.1. Metodologia da pesquisa

A proposta investigativa que tange este estudo segue a abordagem qualitativa de natureza aplicada e caráter exploratório, afinal a ideia foi organizar conhecimentos que

preconizam a aplicação prática a partir da construção de hipóteses acerca da temática e que correlacionam com os desafios inerentes à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Educação Básica. O tratamento dessa pesquisa segue a concepção de Gil (1995) ao evidenciar que a utilização de pesquisa do tipo qualitativa remonta à ideia de compreensão de fenômenos de complexidade importante por parte de quem realiza e executa o estudo. Os estudos de Minayo (2001) sugerem que a pesquisa qualitativa aborda em si mesma os componentes: significado e intencionalidade. Esses componentes estão inter-relacionados com as relações e as estruturas sociais, de modo que a subjetividade tende a delinear o sentido da constituição social desse tipo de pesquisa. Além disso, Minayo (2001) expressa que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. No âmbito da pesquisa participante esse delineamento permite descrever o contexto das investigações feitas pelo pesquisador, além de propiciar a explicação dos fenômenos investigados (GIL, 2002).

Assim, esta pesquisa foi sistematizada a partir de observações, comunicações e adaptações realizadas ao longo do processo investigativo, tendo como referência a abordagem crítica-emancipatória da pesquisa participante sob a égide das concepções de Paulo Freire. De antemão, cabe ressaltar que as reflexões e discussões iniciais feitas entre a autora e seus orientadores foram consolidadas com base nos “inédito-viáveis” e, portanto, na superação das “situações limite” (FREIRE, 2011, p. 25), isto é, organizar e refletir sobre as barreiras e obstáculos que se interpõem na prática pedagógica, que neste estudo ressaltam sobre a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. Além do mais, as ações traçadas e desenvolvidas para alcançar os objetivos da pesquisa foram denominadas aqui como “atos-limite” (FREIRE, 2011, p. 27), ou seja, as estratégias elaboradas coletiva e criativamente a partir da identificação e superação dos possíveis erros e problemas que podem aparecer ao longo do processo de aplicação desse projeto.

É importante salientar que essa metodologia de pesquisa foi escolhida para fundamentar os métodos a serem investigados tendo como intuito fomentar a reflexão e a construção de práticas educacionais inclusivas, mediante a produção de conhecimentos embasada pela crítica social. Levando em consideração que esse estudo tem como produto final da dissertação a sistematização de uma proposta didática e inclusiva a qual é voltada para a formação inicial de licenciandos em Física. O embasamento metodológico na pesquisa participante visa contribuir para transformar a prática dos futuros profissionais da Educação

Básica e, assim, permitir-lhes a ampliação e diversificação das fontes dos saberes docente, em específico, na vertente da inclusão escolar. Para Freire (2002) esse aprimoramento se valoriza a partir da postura investigativa do educador ao conhecer e compreender que a prática pedagógica quando imbuída de caráter transformador confronta a natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e remete a um conjunto de ideias sobre o processo educativo circunscrito em contextos e permeado por contradições, tensões e conflitos.

De antemão, é importante destacar que a escolha metodológica desta pesquisa versa sobre as concepções de diferentes autores como Gil (2002) ao referir que a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas e Grossi apud Demo (1999, p.126) ao argumentar que se trata de “um processo de pesquisa no qual a comunidade participa da análise da sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes”. Conforme o próprio nome sugere, a pesquisa participante implica necessariamente na participação tanto do pesquisador no contexto da pesquisa quanto na inserção junto aos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa.

Além do mais, a pesquisa participante busca promover não somente a atualização e transmissão de novos conhecimentos, mas orienta a sua ação em direção à mobilização do potencial criativo dos sujeitos na busca de um fazer diferente criativo e inovador capaz de operar novos saberes por meio dos conhecimentos do cotidiano de trabalho elaborados no coletivo. Corroborando com Freire (2005), nesta linha de pensamento a mudança é capaz de acontecer quando o homem capta e compreende a realidade e o mesmo não está reduzido a um mero espectador ou transformado em objeto, cumpridor de ordens pré-determinadas.

Segundo Longarezi e Silva (2010), a pesquisa participante foi escopo de diferentes estudos de teóricos como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, João Bosco Pinto, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Autores como Gajardo (1986) e Silva (1991) afirmam que, especialmente na América Latina, a pesquisa participante desenvolveu-se inicialmente no âmbito educacional, cujo marco pode ter ligação com uma experiência-piloto de pesquisa temática criada e implementada por Paulo Freire na década de 60. Gajardo (1986) ressalta ainda que tal projeto concebia a educação como uma forma de levar conhecimento aos grupos menos privilegiados sobre o funcionamento dos sistemas de dominação com vistas à transformação social. Em sua obra, Freire (2011, p. 56) argumenta que “o ato de investigar junto e não somente sobre os participantes agrega uma dimensão emancipatória à investigação-ação a partir dos “temas geradores”, possibilitando a reflexão crítica dos sujeitos

sobre suas práticas e a problematização da realidade para seu enfrentamento dos participantes da pesquisa”. Contudo, foi a partir da década de oitenta do século XX que a pesquisa participante se constituiu e se concretizou sistematicamente como método de pesquisa e intervenção.

Dentre os pressupostos e características da pesquisa participante, Longarezi e Silva (2010, p. 39) ressaltam que a metodologia participante “[...] rompe com a concepção positivista de sujeito-objeto propondo uma relação mais horizontal entre todos os participantes, inclusive os pesquisadores acadêmicos [...]”. Esses autores (2010, p. 40) ressaltam ainda que “[...] trabalhar com o saber comum não implica romper com o saber científico, portanto eles podem se entrelaçar [...]”. Deste modo, a aproximação do pesquisador com o grupo participante da pesquisa permite a construção de um processo interativo de compartilhamento de saberes e experiências, tendo o diálogo como o meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informações.

Thiollent (2011) salienta que a metodologia participativa fundamenta-se em um conjunto de instrumentos participativos, com finalidades distintas e variadas. Para esse autor, a pesquisa de natureza participante tem caráter aplicado por estar vinculada a “situações reais”, visto que os fatos, as situações e os comportamentos que ocorrem durante a pesquisa necessitam de um trabalho permanente de reflexão crítica do pesquisador sobre as implicações teóricas e metodológicas de sua intervenção ao longo do processo. Além disso, o autor ressalta ainda que se trata de uma metodologia de base empírica que deve ser realizada em estreita associação com uma ação coletiva para que, ao longo do processo, os pesquisadores e participantes envolvidos possam cooperar de maneira significativa com a elaboração de estratégias para solucionar problemas por meio das diretrizes de ação transformadora. Demo (2004) comenta que a pesquisa de cunho participativo pode auxiliar na construção da participação democrática da comunidade do processo e ações coletivas ao oferecer a oportunidade do docente na discussão, na tomada de decisões e no aperfeiçoamento constante do processo de trabalho.

Vale frisar que “o conceito de participação dentro da perspectiva da pesquisa participante não é unívoco [...]” (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 15), ou seja, se expressa em todo o processo desde a constatação dos anseios a serem investigados, perpassando pela identificação, organização e avaliação das ações planejadas ao longo da pesquisa até se fundir na análise e interpretação dos dados. Thiollent (1987) recomenda, sempre que possível, um equilíbrio na definição de objetivos práticos, que conduzirá às soluções, e de objetivos de

conhecimento, como a identificação de representações, habilidades, entre outros aspectos, que contribuirão, por sua vez, para esclarecer a problemática em evidência e melhor conduzir as ações transformadoras. Dessa forma, a pesquisa participante almeja uma gama de propostas de pesquisas nos diversos campos de atuação (THIOLLENT, 2011).

Diante do contexto dos desafios enfrentados por diferentes educadores sobre a perspectiva da Educação Inclusiva, a pesquisa participante pode ser uma alternativa metodológica eficaz para a ressignificação da prática docente. Assim:

[...] considera-se que a educação, como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, pode oferecer subsídios para que os grupos sociais “nadem contracorrente” e “reinventem o futuro”, atuando na busca de soluções e na tomada de decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos. [...] (TOLEDO e JACOBI, 2013, p. 162).

A proposta didática para a disciplina PROINTER III do curso de Física Licenciatura da UFU foi sendo edificada com base no trabalho participativo e colaborativo entre a autora e seus orientadores, visto que cada detalhe correlaciona com os objetivos dessa pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que a ementa da disciplina foi consubstancial para a elaboração das atividades, entretanto, a proposta não se prende a somente esta disciplina. O intuito é que diferentes cursos e diferentes disciplinas possam tomar como base o que foi desenvolvido neste trabalho para que, assim, torne possível aguçar o diálogo sobre a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura a fim de diversificar as fontes dos saberes docente como a indicação de referências teórico ou metodológico (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

4.2. Instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos de investigação foram adotados com o intuito de subsidiar a obtenção de informações contextualizadas e históricas acerca do processo de inclusão escolar no Brasil e, conseguinte, analisar as contribuições de atividades na perspectiva inclusiva aplicadas durante a disciplina PROINTER III no curso de Física Licenciatura. Esses dados foram delineados a partir da abordagem qualitativa por meio dos seguintes instrumentos de coleta: observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas.

A observação participante foi escolhida como aporte para aflorar a interação com os participantes e o contato face a face com o objeto de estudo, levando em consideração tanto a relevância da temática quanto a busca pela mudança da curiosidade ingênua para a

curiosidade epistemológica, ressaltada por Freire (2015). Segundo Minayo (2001), nesta técnica o observador faz parte da vida dos observados e assim parte do contexto sob observação, visto que ao mesmo tempo em que investiga, é capaz de modificar o objeto pesquisado e também ser modificado pelo mesmo.

Já os questionários e as entrevistas semiestruturadas foram utilizados durante a aplicação da proposta do curso a fim de compreender, de maneira mais detalhada, as crenças, as atitudes e os valores em relação à temática da pesquisa (MINAYO, 2001). Além disso, permite ao pesquisador averiguar fatos ocorridos, conhecer a opinião dos participantes da pesquisa, conhecer os sentimentos acerca dos fatos abordados ou sobre o seu significado e permite descobrir quais foram ou seriam as condutas diante das propostas em uma pesquisa (LAKATOS e MARCONI, 2010), sendo essas as premissas para alcançar o objetivo geral proposto deste estudo.

Como aporte para a garantia da qualidade e da confidencialidade dos dados, foi recorrente a averiguação das informações e a padronização de seu recolhimento. Além disso, o processo adotado para a coleta dos dados foi apresentado aos estudantes da disciplina logo no início da primeira aula com o respectivo termo de autorização, anexado ao questionário inicial (Apêndice 1).

4.3. Análise dos dados

A escolha metodológica trilhada para organizar, analisar e interpretar os dados qualitativos foi a técnica da análise de conteúdo. Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na concepção da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

A literatura aponta que diversas áreas do conhecimento utilizam a análise de conteúdo para desvendar o teor de suas pesquisas (CAMPOS, 2004; GONÇALVES et al., 2010 e OLIVEIRA, 2008). Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir

níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar (OLIVEIRA, 2008). Bardin (2016) salienta que a análise de conteúdo permite descrever as informações emitidas durante o processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Dentre as comunicações, Bauer e Gaskell (2008) apontam que os materiais textuais escritos são os mais tradicionais e utilizados nessa técnica. Já Flick (2009, p. 291) afirma que “é um procedimento clássico para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Existem diversas formas de documentar o material coletado sejam essas o registro em diário de bordo, a documentação de fotos, os vídeos e os áudios, entre outros (FLICK, 2009). Autores como Olabuenaga e Ispizua (1989) denotam que a análise de conteúdo permite a leitura e a interpretação de diferentes informações evidenciadas em toda classe de documentos, que analisados adequadamente abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível. Concomitantemente, optou-se por utilizar nessa pesquisa diferentes formas de documentar os dados para a análise, visto que a pesquisa foi totalmente aplicada no ensino emergencial e remoto. As estratégias adotadas de análise foram as respostas atribuídas nos questionários, os documentos confeccionados pelos professores em formação e anexados no ambiente virtual do curso, os discursos ressaltados via áudio e via *chat* durante as videoconferências, as interações com as atividades propostas e as gravações realizadas mediante a autorização dos estudantes e do professor da disciplina.

Metodologicamente, a orientação, no processo de análise, baseou-se nas três etapas distintas e salientadas por Bardin (2016). A primeira etapa, também dita como a pré-análise, teve como intuito sistematizar as ideias introdutórias de forma a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Para isso, os materiais coletados foram categorizados conforme a ordem cronológica das aulas e foi realizada uma leitura flutuante para formular as hipóteses e os objetivos que agregariam ao questionamento inicial dessa pesquisa. Na segunda etapa, ressaltada pela autora como sendo a fase da exploração do material, as codificações foram feitas com base nos padrões de expressões e/ou palavras utilizadas em cada aula. As gravações realizadas foram significativas para essa etapa, pois permitiram a observação dos elementos recorrentes e com características similares, como exemplo as reações diante da temática abordada em cada dinâmica. Por fim, a terceira etapa de categorização seguiu a ideia da autora de realizar inferências por meio da identificação dos padrões e correlacioná-los com a literatura do referencial utilizado.

4.4. Campo da pesquisa

Para a efetiva caracterização deste tópico, analisou-se o Projeto Pedagógico do Curso de Física, grau Licenciatura, reformulado no ano de 2018. Este documento contém as diretrizes, os propósitos, os procedimentos adotados ao longo da estruturação curricular e as dimensões pedagógicas que consolidam a formação de profissionais da Educação Básica. O projeto está disponível para consulta pública no site do Instituto de Física (INFIS, UFU).

A priori, o curso de Física Licenciatura é ofertado na modalidade presencial durante o período noturno na cidade de Uberlândia-MG. Foi criado no dia 02 de dezembro de 1994, conforme a Resolução 25/94 do Conselho Universitário da UFU com o oferecimento de 25 vagas anuais, com regime semestral e carga horária total de 2500 horas a serem cumpridas em nove semestres. Sob a responsabilidade do antigo Departamento de Ciências Físicas, o curso teve seu primeiro ingresso no ano de 1995, onde o currículo em vigor à época era o Currículo 1975. Em 1996, o currículo passou por alterações, passando a se chamar Currículo 1976. O Curso teve seu reconhecimento pelo MEC em 23 de Fevereiro de 2000 pela Portaria 217.

Em 2006, o Projeto Político Pedagógico passou por diversas modificações para cumprir as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de 2002. De acordo com o art. 1º da Resolução 02/2002, os cursos de licenciatura, em nível superior, passariam a garantir em seus projetos pedagógicos 400 horas de prática em dimensão curricular. O projeto institucional da UFU para a formação de professores optou por cumprir essas 400 horas por meio de disciplinas denominadas como Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE). Este conjunto de disciplinas foi organizada visando a sua oferta ao longo de seis semestres, sendo dividida em: PIPE I, II, III, IV, V e VI com carga horária de 45 horas. Cada uma dessas disciplinas previa de objetivos distintos desde a sistematização, organização e orientação sobre os diferentes campos de atuação do futuro profissional habilitado em Física até as reflexões sobre a formação do educador, os espaços de divulgação das experiências, os estudos e as pesquisas desenvolvidas nos Projetos de Prática Educativa. Logo, os ingressantes no curso a partir de 2007 pertenceram ao Currículo 2007.1 com suas respectivas reformulações.

Ademais, em 2011 foi acrescida a disciplina LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como componente curricular obrigatório, alterando novamente o nome do currículo para Currículo 2011.1. Em 2014, houve alterações nas posições das componentes curriculares na grade curricular, porém sem alteração de seu nome. Em 2019, entrou em vigor o Currículo

2019-1, idealizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e norteado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores, Resolução 02/2015, e do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (PPI) da UFU. O NDE contou com as demandas oriundas dos estudantes através dos depoimentos da coordenação e dos docentes atuantes no curso e chegou ao Currículo 2019-1.

Adjunto a essa reformulação curricular, o NDE, para o cumprimento das 400 horas de prática como componente curricular, optou por outras disciplinas como: Projetos Interdisciplinares (PROINTERs), Física Moderna e seu Ensino, Física e Mídias. Essa reorganização teve o intuito de ampliar a interação dos estudantes do curso com os projetos de extensão e pesquisa, além de contemplar um modelo educacional com base na democratização de acesso ao conhecimento científico e, assim, formar profissionais flexíveis, criativos e com diferentes habilidades e competências no âmbito da Física.

Nesse sentido, o PROINTER foi organizado para atender as exigências legais do grupo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional, conforme o artigo 12º das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, e para fomentar ações de abordagens metodológicas que contribuem para a contextualização e a problematização de situações oriundas das realidades escolares. Essas práticas versam em seu desenvolvimento a docência e as legislações (PROINTER I); a docência em espaços não formais (PROINTER II); o respeito da docência e a inclusão de pessoas com deficiência (PROINTER III) e a docência e o currículo (PROINTER IV). Além do mais, abarcam um trabalho coletivo entre licenciandos, professores formadores e professores da educação básica ao longo de quatro disciplinas semestrais com a carga horária curricular de 60 horas para cada etapa.

Especificamente, o componente curricular PROINTER III, além de apresentar um caráter orgânico e progressivo, foi criado com o objetivo de Possibilitar a imersão em processos investigativos e a discussão/elaboração de propostas teórico- metodológicas, tendo em vista a formação do professor pesquisador com/nos contextos educacionais e seus condicionantes, assim como interfaces no âmbito das Ciências da Natureza, da Matemática e aos direitos humanos. Além disso, incube-se de trabalhar com os licenciandos formas de planejar e vivenciar propostas pedagógicas e de pesquisas em diferentes espaços educativos com diálogos e ações interdisciplinares/contextualizadas no âmbito das Ciências da Natureza e da Matemática.

Diante dessas atribuições e com base na importância de se abordar o ensino inclusivo nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura esta pesquisa foi planejada, organizada e consolidada como Produto Educacional da Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática aplicado na disciplina PROINTER III sob a autorização do professor discente da mesma. Todas as atividades elaboradas são frutos de um trabalho colaborativo e participativo que permeia sob a égide da Inclusão Escolar a fim de alcançar os objetivos da melhor forma possível.

4.5. Colaboradores da pesquisa

A presente pesquisa foi aplicada durante o segundo semestre do ano de 2021 na disciplina PROINTER III do curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. A abordagem investigativa acerca do perfil dos estudantes da disciplina se consolidou na primeira aula com a aplicação de um questionário online (Apêndice 1) na plataforma digital do Google Formulário. A proteção dos dados apresentados pelos colaboradores foi um dos pressupostos fundamentais ao longo de todo o processo de coleta e análise das informações, conforme as Normas e Diretrizes Brasileiras que ordenam as pesquisas envolvendo seres humanos, incluindo as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ademais, o Termo de Consentimento Livre foi introduzido neste formulário utilizando a linguagem acessível à compreensão dos participantes da pesquisa.

Dentre os 23 estudantes matriculados na disciplina, 22 aceitaram participar da pesquisa como colaboradores do processo científico. Dentre esses, 5 são naturais da cidade de Uberlândia-MG e os demais mesclam entre os estados do Goiás e de São Paulo. Além disso, descobriu-se que a faixa etária da turma se concentrou entre 16 a 25 anos, exceto a de um estudante com idade superior a 30 anos. Devido à pandemia do Coronavírus e as normas de biossegurança da universidade, a maioria das disciplinas do curso foram realizadas de maneira remota. Assim, a disciplina PROINTER III foi realizada por meio de encontros síncronos às sextas-feiras das 19h às 22h via plataforma digital de videoconferência *ZOOM*. Cabe destacar que tanto o planejamento do curso e como as atividades assíncronas feitas pelos estudantes foram postadas no Google Sala de Aula, sendo esta ferramenta divulgada pelo professor no primeiro dia de aula. Por essa razão, no questionário (Apêndice 1) se buscou por informações sobre a qualidade da conexão para o acesso à internet. Cerca de 90% da turma tem acesso de boa qualidade em suas moradias, o que vem para facilitar a comunicação por meio de

aplicativos de mensagem instantânea, permitir pesquisas em artigos, livros e fontes e contribuir para a interação dialogada em diferentes momentos das aulas previstas.

Ademais, buscou sondar também quanto ao vínculo empregatício de cada estudante. De antemão, é importante ressaltar que esse questionamento foi feito apenas para mapear os horários disponíveis extraclasse para o manuseio e a confecção das atividades assíncronas. Conforme ressaltado nas respostas, mais da metade da turma estava trabalhando em pelo menos meio período do dia quando o curso aconteceu. Assim, optou-se por realizar a maioria das atividades durante o momento da aula a fim de propiciar a participação e a colaboração de todos os estudantes da disciplina durante o processo de construção do conhecimento acerca da temática.

Para Torres (2014) a aprendizagem colaborativa ocorre como efeito de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de alguma tarefa proposta pelo professor. Portanto para que a aprendizagem colaborativa aconteça é importante que cada indivíduo se comprometa com a resolução dos problemas propostos pelo professor e que o aprendizado individual seja compartilhado coletivamente entre o grupo. Nesse sentido, a plataforma *ZOOM* permitiu a distribuição de estudantes em grupos menores em salas paralelas e compartilhadas, possibilitando tanto a realização de debates entre os pares quanto a efetivação da aprendizagem colaborativa ao longo das atividades síncronas.

4.6. Proposta do curso

Partindo da premissa de Freire (2003) sobre a importância de assumir uma postura progressista ou crítico-reflexiva é que esta pesquisa foi se consolidando por meio de reflexões, indagações e discussões sobre os paradigmas que convergem à prática educativa na perspectiva inclusiva. Além disso, a organização da proposta do curso incumbiu-se de ser um conjunto de atividades sistemáticas e racionais com vista para os objetivos que permeiam essa pesquisa.

Assim, iniciou-se uma busca por fontes científicas disponíveis tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES quanto em revistas da área de educação como a Revista Brasileira de Educação Especial. Para construir uma amostra significativa à ideia proposta neste estudo, utilizou as seguintes palavras-chaves: (1) Inclusão Escolar no Brasil; (2) Educação Especial no Brasil; (3) Educação Inclusiva x Educação Especial; (4) Políticas

Públicas na Educação Especial; (5) Contexto histórico da Educação Especial no Brasil; (6) Formação de Professores e a Educação Inclusiva. A investigação permitiu a autora catalogar os principais autores que abarcam em suas pesquisas temas como a Educação Inclusiva e seus desafios no sistema educacional brasileiro e sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, principalmente, nos cursos de licenciatura.

As etapas preliminares foram sendo construídas a partir da análise criteriosa das produções científicas que seguiam a linha de pesquisa sobre o contexto histórico da Inclusão Escolar no Brasil e sobre a dicotômica concepção entre Educação Especial e Educação Inclusiva. A priori, foram analisados os seguintes livros: (1) *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* (MANTOAN, 2003); (2) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (RODRIGUES, 2006); e (3) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (FREIRE, 2003). Em seguida, a exploração de informações foi sendo feita com artigos dos autores Glat (2003,2005); Jannuzzi (2004); Mantoan (2006, 2011); Mazzotta (2003); Mendes (2002,2006); Sassaki (2007); Omote (1999); Bueno et.al. (2018). Esta fase foi importante, pois, além de servir como aporte para a ampliação e a diversificação das fontes sobre o tema, permitiu comparar as concepções que cada autor apresentava levando em consideração os critérios que convergiam e divergiam entre si sendo possível, portanto, complementar e enriquecer significativamente este estudo.

Nesse sentido, as indagações e inquietudes sobre o processo de inclusão escolar foi aflorando as reflexões e as discussões realizadas em parceria com os orientadores desta pesquisa juntamente com os estudantes da disciplina. Após ler artigos científicos sobre a formação docente na perspectiva inclusiva e refletir sobre as ideias centrais do texto de Oliveira (2007), optou-se por sistematizar uma proposta didática que contemplasse a Educação Inclusiva com ênfase na Educação Especial e seu contexto. Tal decisão partiu da análise de produções científicas sobre os desafios inerentes da inclusão escolar de estudantes com deficiência e de reflexões acerca da abordagem dessa temática ao longo da formação inicial de professores, conforme ressaltado por Monico, Morgado e Orlando (2018), abarcar conteúdos e referenciais teóricos ou metodológicos na perspectiva inclusiva durante a formação docente, torna possível uma apropriação significativa de conhecimentos sobre as intervenções com o público alvo da Educação Especial.

Além do mais, o levantamento das percepções sobre o ensino inclusivo e o envolvimento integral e participativo dos orientadores junto à autora fez com que a estrutura metodológica deste estudo se alicerçasse sob a vertente da pesquisa participante, visto que o

objetivo dessa proposta é contribuir com o processo de transformação, ampliação e diversificação das fontes do saber docente sobre a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial dos futuros professores ingressos na disciplina PROINTER III do curso de Física Licenciatura da UFU.

A proposta foi estruturada conforme a ementa da disciplina apresentada no Anexo 1 e o conjunto de atividades foi distribuído ao longo de doze semanas, sendo quatro horários concentrados em um único dia. Cabe frisar que um semestre letivo da UFU, aos moldes do ensino presencial, tem duração de 15 semanas. As três semanas que não foram reportadas na tabela abaixo sinalizam os intervalos dados aos licenciandos para a leitura, organização e confecção das atividades previstas como os portfólios finais da disciplina. A tabela a seguir esboça como foi o planejamento metodológico adotado da proposta didática e quais as atividades aplicadas ao longo da disciplina.

Tabela 3: Proposta Didática para a disciplina PROINTER III

Prática	Tema	Atividades
1 Dia 27/01/21	Objetivo: Promover o diálogo com a turma, conhecer o contexto da pesquisa e identificar as concepções dos estudantes da disciplina acerca do processo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial. Dinâmica da Aula: No primeiro momento da aula síncrona, o professor da disciplina aproveitará para se apresentar, apresentar a autora desta pesquisa e propor o preenchimento de um formulário (Apêndice 1). Em função das aulas remotas, este formulário pode ser aplicado via Google Formulário. No segundo momento da aula, o professor promoverá uma conversa com a turma a fim de conhecer a turma. Para isso, ele solicitará a cada estudante uma breve apresentação oral de seus nomes e um relato pessoal sobre alguma experiência com pessoas com deficiência, sejam escolares ou não. Após essa conversa, o professor fará tanto a leitura da ementa da disciplina quanto a apresentação desta pesquisa. Neste momento, o professor fará também uma síntese acerca da pesquisa participante, visto que a autora desta pesquisa acompanhará todas as aulas e atividades previstas. OBS.: O professor da disciplina aproveitará a oportunidade para convidar os estudantes a confeccionarem um <i>site</i> como forma de organizar e divulgar as atividades que serão desenvolvidas ao longo do curso.	Atividade 1 (síncrona): O objetivo dessa atividade é obter algumas informações acerca do perfil da turma e identificar algumas concepções dos estudantes em relação à inclusão escolar. Perguntas do primeiro questionário: Perfil da turma - Descrição da turma e acesso - Nome completo. - Qual sua faixa etária? ☐ Entre 16 a 20 anos. ☐ Entre 21 a 25 anos. ☐ Entre 26 a 30 anos. ☐ Acima de 30 anos. - Qual sua cidade de origem e a distância em relação a Uberlândia-MG? - Ano de ingresso no curso de Física Licenciatura da UFU. - Tipo de escola cursada na Educação

		Básica. ☐ totalmente em escola pública. ☐ totalmente em escola privada. ☐ parcialmente em escola pública e privada. - Você trabalha? ☐ não trabalho. ☐ trabalho meio período. ☐ trabalho o dia todo. - Você possui acesso à <i>internet</i> para o acompanhamento das aulas síncronas desse semestre: ☐ possuo acesso a rede fixa de <i>wifi</i> em casa de boa qualidade. ☐ Possuo acesso pelo <i>wifi</i> em casa de amigos, familiares ou espaços públicos. ☐ possuo acesso por pacote de dados ilimitado (dispositivos móveis) ☐ possuo acesso por pacote de dados limitado (dispositivos móveis) - Durante as apresentações de trabalhos que acontecerão nessa disciplina, você conseguirá ligar: ☐ o áudio e a câmera frequentemente. ☐ somente o áudio frequentemente. ☐ não consigo ligar nem o áudio e nem a câmera. - Caso você tenha marcado uma das duas últimas alternativas na questão anterior, justifique sua resposta. - Você possui algum familiar ou amigo que tenha alguma deficiência? ☐ Sim ☐ Não - Caso a resposta anterior tenha sido “SIM”, qual é essa deficiência?
--	--	---

		- Você teve algum colega em sala de aula na Educação Básica que tivesse alguma deficiência? () Sim () Não - Se sim, qual era a deficiência? - Para você, a maneira como os conteúdos de Ciências da Natureza/Física foram ministrados no ensino médio permitiam aos estudantes com deficiência terem iguais condições de aprendizado? Justifique sua resposta. - Na sua opinião, o que é necessário para o acesso e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o público alvo da Educação Especial? - Na sua percepção, a sociedade em que vivemos é inclusiva para pessoas com deficiência? Justifique sua resposta. Aproveite para evidenciar exemplos de situações vivenciadas. Vale frisar que a elaboração dos questionamentos vem sendo discutida junto à pesquisadora e seus orientadores a fim de que sejam questionamentos claros e objetivos acerca da temática. Com isso, as perguntas poderão ser complementadas ou reformuladas.
2 Dia 30/07/21	Objetivo: Sensibilizar os licenciandos e levá-los a refletir sobre a distribuição desigual de privilégios na sociedade. O intuito é fomentar e aguçar possíveis discussões que possam surgir sobre o quão contraditório é falar de meritocracia, principalmente, quando se almeja a construção de ambientes escolares inclusivos. Dinâmica da aula: No primeiro momento da aula síncrona, será feita a dinâmica da Caminhada dos Privilégios. Como forma de interatividade e de organização das respostas atribuídas pela turma, o professor utilizará a plataforma <i>online</i> do Google Formulário a fim de obter as respostas em tempo real. Cada questionamento, representado na tabela 4, será projetado na tela durante a aula síncrona. A prática será realizada de maneira individual e com todos os estudantes da disciplina. Durante a aula síncrona, o professor enviará	<u>Atividade 2 (síncrona):</u> Para a socialização, o professor iniciará um debate utilizando o áudio da aula síncrona tendo como pauta os seguintes tópicos como: 1- Comentários sobre relatos pessoais acerca da dinâmica; 2- Sobre a ideia do termo privilégio frente à sociedade atual; 3- Sobre como os privilégios afetam uns aos outros; 4- A relação entre privilégios e inclusão. 5- Aproveite o momento e discutam sobre quais foram as reflexões provocadas em

	o <i>link</i> do formulário e repassará as devidas instruções. As respostas atribuídas pelos participantes serão contabilizadas em forma de “pontos”. Caso o estudante tenha vivenciado alguma das experiências ressaltadas no questionamento do formulário, ele deverá marcar a opção "CONCORDO" que equivale a zero ponto, caso contrário, ele marca a opção "NÃO CONCORDO", sendo atribuído um ponto positivo ao seu saldo final. Ao final, os resultados serão compartilhados na ferramenta de mensagens instantâneas por meio do número de matrícula de cada estudante. A autora prezou pelo anonimato e realizou as devidas programações para que esse resultado fosse sistematizado de maneira automática. Após a aplicação da dinâmica sobre a caminhada dos privilégios o professor fará a socialização acerca das pontuações, permitindo comentários espontâneos dos estudantes. Em seguida, ele dividirá a turma em pequenos grupos usando a ferramenta de sala compartilhada fornecida pela plataforma <i>ZOOM</i>. Cada grupo terá 15 minutos para comentar sobre a dinâmica realizada e socializar suas concepções para toda a turma. Ao final, o professor repassará aos estudantes as instruções sobre a atividade síncrona postada no ambiente virtual da disciplina. Cabe destacar que essa atividade servirá como aporte para o planejamento das aulas sucessoras.	vocês sobre os desafios da inclusão das pessoas com deficiências tanto na nossa sociedade quanto no sistema escolar. A duração prevista para essa atividade será de 50 minutos. <u>Atividade 3 (assíncrona):</u> Como forma de apresentar e discutir as legislações acerca da Inclusão Escolar no Brasil, será solicitada a toda turma a leitura do capítulo 3.1 desta dissertação. Esta leitura servirá como aporte para a atividade proposta na aula 4 deste planejamento. Os estudantes terão 14 dias para ler e refletir sobre o progresso da inclusão no Brasil destacado no texto. Consequente, eles deverão formular uma argumentação acerca da seguinte situação: 1- Relate sua percepção acerca do progresso da educação inclusiva no Brasil destacando as partes que você achou mais desafiadoras para as pessoas com deficiência. Cabe destacar que o recorte do capítulo 3.1 estará disponível no ambiente virtual do curso e que a atividade deverá ser entregue até o dia anterior à data da aula 4, no caso dia 12/08.
3 Dia 06/08/21	Objetivo: Conhecer e compreender diferentes situações educacionais por meio dos relatos apresentados por professores da Educação Básica acerca dos desafios inerentes à prática docente na perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência Dinâmica da Aula: No momento inicial da aula, o professor da disciplina fará uma apresentação introdutória dos professores convidados para a turma e vice-versa. A socialização acerca dos relatos e das experiências trazidas pelos convidados será mediada pelo professor. Os estudantes da disciplina serão convidados a relatarem suas indagações via áudio ou bate-papo da videoconferência, conforme se sentirem mais à vontade.	Na parte final da aula, o professor da disciplina organizará a turma em grupos, onde cada um escolherá seu tema de interesse para a discussão nas próximas aulas. Neste momento, o professor aproveitará para conversar com a turma sobre a dinâmica da próxima aula. O intuito dessa dinâmica é propor, ao longo do curso, que os estudantes elaborem uma aula frente a inclusão escolar de estudantes com deficiência tomando como referência os relatos apresentados pelos professores da educação básica.
4 Dia 13/08/21	Objetivo: Refletir sobre a conjuntura legal do processo de inclusão escolar no Brasil nos últimos anos, das quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Dinâmica da aula: A proposta da atividade síncrona será	Toda a dinâmica acontecerá durante a aula síncrona, incluindo a apresentação dos grupos sobre a confecção dos murais. Para a atividade da linha do tempo, o professor da disciplina orientará o grupo para que

	realizada pela plataforma de videoconferência do ZOOM seguindo a seguinte estruturação: <u>Proposta 1:</u> A turma será dividida em no mínimo cinco grupos, separados igualmente por afinidade, conforme a quantidade de licenciandos inscritos na disciplina. Cada grupo ficará responsável por discutir os avanços e barreiras para a escolarização das pessoas com deficiência em cada período da história desta população: exclusão, segregação, integração e inclusão, onde um quinto grupo ficará responsável pela confecção da linha do tempo que envolve todas as fases. Os grupos serão colocados em salas compartilhadas e terão 40 minutos para realizarem a atividade. Após a discussão, o grupo deverá registrar no mural interativo, <i>Pladet</i>, seus conhecimentos oriundos da discussão. Na sequência retornarão todos para a sala principal e socializarão suas discussões por meio de uma apresentação de 15 minutos. Os grupos deverão relacionar o que foi discutido com as respostas atribuídas na atividade 3. Assim como na aula anterior, a proposta 2, apresentada a seguir, estava prevista para acontecer no ensino presencial a fim de potencializar a interação dos estudantes com o tema. Entretanto, a mesma precisou ser adaptada para o ensino remoto e, por isso, optou-se por aplicar a proposta 1. <u>Proposta 2:</u> A sala será dividida em três equipes que deverão simular as quatro fases da história das pessoas com deficiência: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, por meio de uma performance em formato livre.	sejam evidenciados alguns dos principais marcos históricos e fatos sobre a Educação Inclusiva no Brasil. Ao final da aula, durante a socialização, cada grupo poderá complementar a linha do tempo, conforme suas concepções e reflexões.
5 Dia 20/08/21	Objetivo: Refletir e debater sobre a atual conjuntura legal que rege a formação inicial de professores no Brasil na perspectiva da Educação Especial. Dinâmica da aula: No início da aula síncrona, o professor da disciplina irá projetar tanto a linha do tempo quanto o mural interativo confeccionado na aula anterior. Isso será feito com o intuito de aguçar o debate sobre o que foi confeccionado por cada grupo. Após essa conversa inicial, o professor apresentará aos estudantes alguns documentos legais como resoluções e diretrizes que regem a formação de professores na perspectiva da Educação Especial. O momento será aguçado com problematizações sobre a temática. Posteriormente, será anexado no ambiente virtual da disciplina o capítulo 3.2 dessa dissertação junto a resoluções legais e artigos publicados que regem a Educação Especial.	Atividade 4 (assíncrona): Cada grupo deverá seguir a sistematização da atividade: 1) Prezados estudantes, a partir da Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais n.4.256/2020, construa, junto ao grupo, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de acordo com o Anexo desta Resolução. O preenchimento deverá ser realizado para a situação selecionada pelo grupo na aula 3 a partir dos relatos dos professores. Caso vocês não se lembrem de alguma informação solicitada no PDI, pedimos que procurem o professor da disciplina para os devidos esclarecimentos. Vale ressaltar que essa atividade deverá ser postada no ambiente virtual do curso até a próxima

	Ao final, o professor repassará aos estudantes as instruções sobre a atividade síncrona postada no ambiente virtual da disciplina.	aula.
6 Dia 27/08/21	Objetivo: Organizar um momento de reflexão e debate sobre os desafios da inclusão escolar na perspectiva dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O intuito dessa prática é propiciar aos estudantes da disciplina uma análise sobre o trabalho desenvolvido no AEE a partir dos olhares e anseios das pessoas que lidam diretamente com essa perspectiva. Dinâmica da Aula: No momento inicial da aula síncrona, o professor da disciplina apresentará todos os convidados e coordenará o momento dos questionamentos. Esses questionamentos poderão ser postados no ambiente virtual da disciplina, no bate-papo da videoconferência ou feitos durante a conversa. Além disso, todos serão ressaltados durante o debate síncrono. Ao final, o professor fará os agradecimentos e iniciará uma socialização com toda a turma a fim de verificar as concepções de cada estudante sobre a prática desenvolvida durante a aula.	Atividade 5 (síncrona): Os estudantes poderão utilizar o ambiente virtual, o bate-papo ou ligar o áudio da videoconferência para apresentar suas dúvidas aos convidados.
7 Dia 03/09/21	Objetivo: Organizar um momento de reflexão e debate sobre os desafios da inclusão escolar a partir dos olhares e anseios apresentados por pessoas que participam diretamente desse processo. Para isso, pais, estudantes e pessoas com deficiências serão convidados para este momento de interação. Dinâmica da Aula: No momento inicial da aula síncrona, o professor da disciplina apresentará todos os convidados e coordenará o momento dos questionamentos. Esses questionamentos poderão ser postados previamente no ambiente virtual da disciplina, no bate-papo da videoconferência ou feitos durante a conversa. Além disso, todos serão ressaltados durante o debate síncrono. Ao final, o professor fará os agradecimentos e iniciará uma socialização com toda a turma a fim de verificar as concepções de cada estudante sobre a prática desenvolvida durante a aula. Como encerramento da etapa dos relatos, o professor solicitará o preenchimento da atividade 6 no momento da aula.	Atividade 6 (síncrona): Após a conversa, o professor da disciplina disponibilizará para a turma a seguinte atividade via <i>Mentimeter</i>: 1) Relate em até três palavras quais os sentimentos foram ressaltados em você a partir das falas dos convidados.
8	Objetivo: Refletir e debater sobre os recursos das	Atividade 7 (assíncrona):

Dia 10/09/21	Tecnologias Assistivas e reconhecer a importância desses recursos pedagógicos para a mediação dos processos inclusivos com ênfase na Educação Especial. Dinâmica da aula: No primeiro momento da aula síncrona, o professor da disciplina fará uma apresentação sobre alguns dos recursos pedagógicos das Tecnologias Assistivas. Para isso, a fala do professor sobre o conceito, os objetivos e os fatores legais que caracterizam essas tecnologias será fundamentada no texto: “Introdução à Tecnologia Assistiva” (BERSCH, 2017). Ao longo da explanação, o professor problematizará o assunto por meio de indagações feitas aos estudantes da disciplina. Esse momento inicial está previsto para acontecer em 60 minutos. Em seguida, o professor dividirá a turma em pequenos grupos para que os mesmos pesquisem artigos e publicações feitas sobre as Tecnologias Assistivas. Cada grupo será orientado a pesquisar tanto sobre as opções de tecnologia que devem ser consideradas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência quanto verificar as ferramentas que podem ser experimentadas com esses estudantes no ambiente escolar. Os grupos deverão pesquisar sobre esses recursos voltados para o tipo de deficiência escolhida na aula anterior. No segundo momento da aula síncrona, será feito a socialização acerca das pesquisas realizadas para que toda a turma conheça algumas das estratégias utilizadas no contexto escolar. O professor solicitará aos grupos uma apresentação no formato livre no tempo estimado de 8 minutos, em média. Ao final, o professor repassará aos estudantes as instruções sobre a atividade síncrona postada no ambiente virtual da disciplina. Cada equipe deverá pesquisar fontes e pesquisas científicas que tratam sobre o ensino de Física e/ou Ciências na perspectiva inclusiva e, em seguida, realizar a Atividade 7 que será postada tanto no site confeccionado para essa disciplina quanto no ambiente virtual do curso.	A atividade 7 consiste na elaboração de um portfólio usando o <i>Canva</i> como recurso e que vise a compilação das atividades desenvolvidas ao longo do curso para a deficiência selecionada pelo grupo. Cada material confeccionado deverá contemplar os seguintes tópicos: 1) Características gerais sobre as pessoas com deficiência selecionadas pelo seu grupo no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem. 2) Caracterização do contexto escolar a partir da realidade colocada no início do curso pelos professores regentes da Educação Básica. 3) O plano de aula de Ciências da Natureza/Física descrito pela turma sob a óptica do professor inclusivo e que leve em consideração todos os estudantes presentes e suas particularidades com os objetivos, os sujeitos, o ambiente, a delimitação do tempo de aula, os recursos, entre outros. O plano de aula deverá ser postado impreterivelmente até o dia 24/09. 4) Uma proposta didática inclusiva, usando metodologias ativas, para o ensino de Ciências da Natureza/Física voltada para uma sala de aula regular e que contenha experimentações, jogos, simulações computacionais ou outros recursos que se baseiam nas tecnologias assistivas. 5) As referências, em formato ABNT, utilizadas pelo grupo para a organização do material e para uma leitura complementar acerca da temática. OBS.: A proposta completa deverá ser mostrada no dia das apresentações.
9 Dia 17/09/21	Objetivo: Desenvolver a criticidade a partir da leitura e da elaboração de pareceres sobre diferentes escritas e trabalhos.	Atividade 8 (assíncrona) O professor irá compartilhar com cada grupo alguns planos de aula que foram

	Dinâmica da aula: No primeiro momento da aula síncrona, o professor da disciplina orientará toda a turma sobre a elaboração de pareceres evidenciando suas principais características e sua importância. A turma será orientada sobre os aspectos que devem ser considerados durante a análise do plano de aula dos colegas. Em seguida, fará algumas sugestões sobre os aspectos que podem ser seguidos para a elaboração desse parecer. As sugestões são as seguintes: 1) Descreva, de forma objetiva, um parágrafo sobre a proposta elencada no plano de aula levando em consideração os aspectos associados à inclusão escolar. 2) Aponte os pontos que você considera importante em cada plano de aula e que se assemelham com o processo de inclusão escolar. Aproveite para ressaltar frases ou partes do texto que evidenciam sua opinião. 3) Na sua opinião, os recursos didáticos e pedagógicos citados no plano de aula são acessíveis para as escolas atuais da rede básica de ensino? Justifique sua resposta. 4) As habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propostas no plano de aula estão de acordo com o desenvolvimento da aula? 5) As atividades propostas levaram em consideração a inclusão de todos os estudantes que farão parte da aula prevista? Justifique sua resposta. 6) Aponte sugestões de melhoria no plano de aula sob a ótica do professor inclusivo. Esses tópicos serão projetados na tela da videoconferência e também anexados no ambiente virtual do curso. Será ressaltado aos estudantes que esses tópicos poderão ser complementados por eles durante a elaboração do parecer. Na segunda parte da aula, como a elaboração será feita de maneira assíncrona, o professor organizará a turma em salas compartilhadas na videoconferência para que os grupos possam finalizar o plano de aula de maneira síncrona, levando-se em conta as sugestões dadas pelo professor. Neste momento, o professor ficará acompanhando os estudantes e acessando a esses grupos caso surjam dúvidas. Ao final, o professor informará os estudantes sobre os prazos de elaboração dessas atividades (plano de aula e parecer) e comunicará sobre a pausa que será realizada na disciplina para a organização das práticas assíncronas. Cabe destacar que o professor da disciplina e a autora	elaborados pela turma. Após receber o plano de aula, cada estudante deverá realizar uma leitura categórica para a confecção do parecer conforme orientações dadas na aula. Vale ressaltar que os pareceres devem ser postados no ambiente virtual do curso impreterivelmente até o dia 30/09.
--	---	---

	desta pesquisa manterá contato com os grupos via canal de mensagens instantâneas para sanar as dúvidas que surgirem durante a confecção dos planos de aula. Além disso, será repassado para a turma algumas sugestões de artigos, filmes, curtas-metragens e séries que possam contribuir com a estruturação da proposta.	
10 Dia 24/09/21	Não haverá aula neste dia. O intuito é estabelecer um período para a organização dos planos de aula e confecção dos pareceres.	
11 e 12 Dias 01/10/21 e 08/10/21	Objetivo: Promover a troca de conhecimentos entre os estudantes da disciplina e potencializar diferentes habilidades como a comunicação e a expressão. Dinâmica da aula: Durante a aula síncrona, o professor da disciplina organizará os grupos para que cada um apresente suas propostas. Será uma apresentação livre com um tempo estimado de 30 minutos. Após a socialização, o professor solicitará a apresentação dos pareceres por parte dos estudantes, estimando 20 minutos para cada. Neste momento, o professor e a autora desta pesquisa também farão suas colocações e apresentarão suas sugestões de melhorias como forma de complementar o plano de aula desenvolvido pelos grupos.	
13 Dia 15/10/21	Objetivo: Analisar as modificações originárias deste trabalho nas concepções e perspectivas de práticas docentes dos estudantes da disciplina. Dinâmica da aula: Como forma de analisar as contribuições das atividades à luz dos princípios contidos no processo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial o professor da disciplina convidará os estudantes a apresentarem suas percepções sobre a abordagem realizada ao longo do semestre. Isso será feito durante a aula síncrona por meio da interação via áudio da videoconferência e também pelo questionário (Apêndice 2). O preenchimento deste questionário está previsto para acontecer durante 30 minutos iniciais da aula e o anonimato das respostas atribuídas será mantido. O professor da disciplina aproveitará este questionário para solicitar aos estudantes sugestões de melhorias para as próximas práticas da disciplina.	O questionário será composto com os seguintes tópicos: Quais foram às contribuições das atividades realizadas ao longo da disciplina para sua formação docente na perspectiva da Educação Especial? Dentre as atividades propostas, marque as que foram mais marcantes para sua formação docente: ☐ caminhada dos privilégios; ☐ relatos vivenciados por professores da Educação Básica acerca da inclusão escolar; ☐ relatos vivenciados por pais estudantes com deficiência; ☐ conhecimento sobre as fases e o processo legal de inclusão escolar no Brasil;

	Cabe ressaltar que as percepções acerca do processo de inclusão escolar por parte dos estudantes serão analisadas com a organização dos questionários inicial e final, o diário de campo e os textos elaborados pelos estudantes durante as atividades propostas.	() apresentação e discussões das Tecnologias Assistivas; () aprofundamento sobre as características e prática pedagógica acerca da especificação em uma deficiência. Na sua percepção, qual a diferença entre educação especial e educação inclusiva? A partir dos debates realizados na disciplina e das práticas desenvolvidas, relate seus apontamentos sobre como incluir todos em uma sala de aula. Apresente sua opinião sobre quais as possíveis estratégias de acesso e de permanência que devem ser conduzidas para o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Na sua opinião, quais seriam as estratégias para o professor gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade? Conforme todas as atividades desenvolvidas durante a disciplina relate quais foram os principais sentimentos despertados em você e ressalte alguns desses momentos. Aproveite o espaço para deixar suas sugestões para as futuras práticas da disciplina PROINTER III.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como sugestão de encerramento, cabe a proposta de elaborar um *site* da disciplina que servirá como repositório das atividades desenvolvidas. A ideia de compor a esta pesquisa a confecção de um *site* partiu da premissa do reconhecimento das potencialidades e, consequentemente, do desenvolvimento das habilidades dos estudantes nativos digitais. Para que a construção seja colaborativa, todos os estudantes em formação podem contribuir com o desenvolvimento do *layout*, do *design* gráfico e da busca por fontes científicas que retratam os trabalhos acadêmicos desenvolvidos e que tendem a abordar as especificações de cada deficiência frente à inclusão escolar voltada ao ensino de Física.

É válido enunciar que os questionamentos da dinâmica da Caminhada dos Privilégios¹⁵ foram apresentados na tabela 4 como forma de organizar a proposta do curso, evidenciada na tabela 3, e levando em consideração que esses questionamentos podem ser reorganizados conforme o contexto da aplicação.

Tabela 4: Organização dos questionamentos para a dinâmica Caminhada dos Privilégios

Questão	Indagações
1	Na sua família, há alguém que tenha vindo ao Brasil de maneira escravizada?
2	As pessoas que participaram da sua criação tiveram que trabalhar à noite, nos finais de semana ou em dois empregos para sustentar a família?
3	Você considera que o ambiente familiar onde você vive as pessoas NÃO apoiam seus projetos e ambições?
4	Você já foi rotulado em relação a alguma deficiência ou já sofreu bullying por outra pessoa?
5	O bairro onde você mora ou passou toda sua infância/adolescência tinha alta incidência de crime ou tráfico de drogas?
6	Em alguma ocasião você já teve que mudar seu sotaque ou modo de falar para ter mais credibilidade?
7	Você já sentiu desconfortável em algum lugar devido a algum preconceito seja ele racial, social, de gênero ou outros?
8	Alguma vez sua orientação sexual foi criticada ou utilizada como um xingamento?
9	Você já sentiu discriminado em alguma situação ou sofreu abusos verbais e/ou físicos por causa de sua aparência?
10	Você sente que o seu comportamento (e, em especial, seus erros) são atribuídos ao seu gênero?

¹⁵ Originalmente, a dinâmica começa com um grupo de pessoas, dispostas lado a lado e de pé, ouvindo aos questionamentos relativos às condições de vida que cada uma está ou esteve ao longo da vida. Dependendo de quais privilégios tiveram acesso, essas pessoas são convidadas a dar passos à frente ou atrás. Entretanto, essa execução poderá ser adaptada ou reorganizada a fim de torná-la mais inclusiva, podendo, por exemplo, ter gravação das questões em vídeos bilíngues, substituição de passos por um sistema de pontuação para a inclusão de participantes com deficiência auditiva e/ou motora, respectivamente.

11	Você precisa de bolsa para custear seus estudos e/ou despesas com a universidade a qual está ingressado(a)?
12	Você já foi a única pessoa preta, parda ou indígena em uma sala de aula ou em um local de trabalho?
13	Você já perdeu uma oportunidade e/ou emprego por conta do seu gênero?
14	Você já ficou desconfortável com um comentário sobre sua aparência, mas não sentiu segurança para confrontar a situação?
15	Durante seus estudos no ensino médio da Educação Básica, você precisou trabalhar?
16	Você sente confortável e seguro de andar por conta própria pelas ruas do(s) bairro(s) onde vive e/ou trabalha, independentemente do horário?
17	Alguém já usou um apelido em você baseado na sua raça/cor ou gênero?
18	Você NUNCA conseguiu algum emprego por conta de amizade, parentesco ou indicação pessoal?
19	Na casa onde você mora ou morava havia MENOS de cinquenta livros para leitura?
20	Você NÃO domina ou fala fluentemente somente a língua portuguesa?
21	Você acredita que alguém já atribuiu a culpa dos seus enganos ou erros devido a sua raça/cor ou ao seu gênero?
22	Você, ao demonstrar afeto pelo seu parceiro amoroso publicamente, sente medo de ser ridicularizado ou sofrer algum tipo de violência?
23	Em algum momento você NÃO se sentiu representado adequadamente na mídia?

Fonte: Elaborada pela autora.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por ser uma pesquisa de cunho participativo, todas as etapas de desenvolvimento foram consubstanciais para alcançar os objetivos, onde as contribuições perpassaram ao longo de todo o processo de pesquisa tanto para a pesquisadora como para os colaboradores. Por isso, os resultados coletados nesta pesquisa mesclam em duas diferentes partes, sendo os primeiros parágrafos dedicados à etapa de construção da proposta da disciplina e, em seguida, à aplicação das atividades.

Na primeira etapa o diálogo e a troca de experiências foram fatores preponderantes no processo de construção do conhecimento acerca da temática. As inquietudes profissionais, as angústias e os desafios enfrentados pela autora durante sua prática docente na Educação Básica afluíram o debate com os orientadores e, gradativamente, foi-se fomentando as ideias de como seria o processo desta pesquisa. Após algumas conversas, optou-se por sistematizar atividades e dinâmicas para a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. Para sua consolidação, optou-se por criar um grupo de estudos composto pela autora desta pesquisa e pelos seus respectivos orientadores. Com as fontes prévias selecionadas, o grupo realizou, semanalmente, discussões síncronas realizadas via plataforma digital de videoconferência.

O grupo de leitura dividiu, igualmente, os capítulos para cada integrante e estabeleceu que, durante as videoconferências, os textos fossem apresentados de maneira argumentativa e que as partes consideradas mais relevantes sobre o assunto fossem destacadas visando uma abordagem mais dinâmica durante a troca de conhecimento. Foram encontros significativos para a aprendizagem de cada integrante do grupo, pois além de ampliar o conhecimento científico acerca da temática, os momentos de interação possibilitaram reflexões em relação à prática pedagógica e permitiram problematizar diferentes contextos, incluindo o curso que estava sendo planejado.

O estudo colaborativo fez com que o grupo aprendesse aspectos relevantes à inclusão escolar desde as nomenclaturas até seu roteiro histórico subdividido em diferentes fases. Além disso, foram fatores que prevaleceram na tomada de decisões quanto às abordagens que seriam consolidadas na proposta da disciplina. Com relação à importância dessas reflexões conjuntas, Mantoan (2003) relata que as reflexões e a busca de teorias e práticas embasadas nas potencialidades humanas ocorrem nas situações cotidianas que desestabilizam o trabalho em sala de aula, sendo que “esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.”

A autora apresenta também que ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente de diferentes sistemas de ensino e em todos os seus níveis. Em complementação a essas afirmações, Rodrigues (2006) enfatiza que a reflexão em grupo propicia a construção de competências para a gestão inclusiva de uma classe e só pode ser adquirida por meio de uma prática reflexiva e coletiva.

Assim, foi possível constatar, por meio dos estudos realizados, sobre a importância da formação de docentes na perspectiva inclusiva. Autores como Mendes (2002) afirmam que é relevante considerar uma formação a qual contemple estudos e debates acerca da temática e incentive a construção de pesquisas científicas sobre o contexto da inclusão escolar e sobre as práticas que banalizam a discriminação de qualquer natureza. Mantoan (2003) considera relevante que neste processo de formação a criação grupos de estudos. Para a autora, esses grupos propiciam o desenvolvimento de competências que tendem a amenizar os problemas pedagógicos existentes no contexto escolar, além de permitir a troca de experiências e a compreensão de que a sua prática é qualificada mediante essas interações entre seus colegas de trabalho. Com isso, resume que ser protagonista no cenário educacional requer responsabilidade profissional, conhecimento e reflexões acerca da inclusão escolar ao se engajar diante dos desafios a serem superados.

Posto isso, delimitou-se a sistematização de atividades para serem aplicadas na disciplina PROINTER III no curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. A partir de então, iniciou-se o processo de construção de cada atividade. Cada atividade foi previamente planejada levando-se em consideração a ideia ressaltada por Monico, Morgado e Orglando (2018) de construir um diálogo entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva, onde tomou-se como referência o objetivo de investigar e analisar as contribuições de atividades na perspectiva inclusiva à luz dos princípios contidos nas atuais políticas educacionais que abordam as especificidades da área da Educação Especial.

Todas as atividades propostas para o curso foram previamente planejadas conforme os referenciais teóricos citados nos tópicos anteriores. Essas práticas foram aplicadas durante as aulas da disciplina PROINTER III no curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia sob a autorização do professor. Tais aulas iniciaram no dia 23 de julho de 2021 e transcorreram às sextas feiras do segundo semestre do ano de 2021 no período das 19h às 22h.

Os encontros síncronos foram remotos pela plataforma de videoconferência *ZOOM*. Dentre as 23 pessoas matriculadas na disciplina, 2 eram infrequentes ao longo do curso e, em média, 18 eram frequentes, o que correspondia a 86% das pessoas frequentes.

Além de demonstrar interesse pela temática da disciplina, a turma interagiu significativamente via áudio e bate-papo da videoconferência apresentando suas concepções, suas dúvidas e suas opiniões acerca de algum questionamento feito pelo professor da disciplina. A turma foi resistente quanto ao uso das câmeras ligadas durante os encontros síncronos. O professor conversou sobre a importância de receber os convidados com as câmeras ligadas, entretanto a adesão foi mínima. Na maioria das vezes, os estudantes ligavam quando comentavam ou perguntavam algo ao professor ou aos convidados. Entretanto, a privacidade de cada um foi respeitada e o professor optou por não ser incisivo neste aspecto, visto que a câmera aberta dá acesso a uma fronteira da intimidade que ainda não existe e isso pode interferir na convivência com os pares e entre todos que faziam parte do contexto da aula. Independente disso foi perceptível que, no decorrer da realização das práticas, a curiosidade e o interesse dos estudantes por conhecer uma nova temática foram sendo despertados. Aula após aula, os debates e as interações foram se intensificando e a participação com perguntas aumentou significativamente. O envolvimento, o diálogo e a participação foram se efetivando de maneira natural e democrática.

Para compor a proposta do curso, o grupo analisou detalhadamente os referenciais teóricos adotados da temática e realizou constantes encontros síncronos para a elaboração das estratégias metodológicas. A escolha por profissionais e pessoas que vivenciam o processo de inclusão escolar cotidianamente partiu da premissa de apresentar aos estudantes relatos reais das experiências e mostrar a eles um pouco das estratégias pedagógicas utilizadas em diferentes contextos, independente das singularidades. Além disso, optou-se por retratar a temática por meio de práticas como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), a organização sobre algumas das Tecnologias Assistivas, a confecção de pareceres acerca dos trabalhos, a elaboração de um portfólio e a confecção de um site para a disciplina.

Cabe destacar que a criação do site foi prevista desde o começo da proposta, porém não foi possível concretizá-la nesta turma. A ideia inicial foi convidar professores de Ciências da Educação Básica para conversar e apresentar para a turma seus anseios e as práticas desenvolvidas em sala de aula regular juntamente com estudantes público alvo da Educação Especial, partindo da premissa de criar espaços compartilhados para imprimir na formação

inicial maneiras de interagir o saber prático com o saber acadêmico (ZEICHNER, 2010). Para isso, a busca pelos profissionais da área de ensino se efetivou em quatro escolas distintas da rede estadual na cidade de Patrocínio-MG. Devido ao contexto pandêmico e a suspensão das aulas presenciais, esse convite foi realizado tanto pelo e-mail quanto pelo canal de mensagens instantâneas, ambos disponibilizados pelos diretores dessas escolas. Entretanto a adesão ao projeto por parte dos professores não atingiu a expectativa planejada. Parte dos professores convidados justificaram sua ausência em detrimento do dia e horário da aula da pesquisa e outra parte indicaram profissionais da sala de recurso alegando que esses estariam mais “aptos” a falarem sobre o processo de ensino e aprendizagem acerca da inclusão.

Entre os convites feitos, duas professoras da sala de recuso, no Ensino Fundamental I, se propuseram a relatar para os estudantes da disciplina suas experiências e os trabalhos desenvolvidos ao longo da carreira escolar. Foi um momento rico de conhecimento, afinal as convidadas iniciaram o debate contando suas narrativas de vida e suas atuais atuações na Educação Especial. Além de narrar sobre a experiência de trabalhar remotamente com um estudante com paralisia cerebral e cadeirante, uma das professoras comentou sobre seu trabalho desenvolvido com um estudante com Síndrome de Irlen¹⁶ e o uso de fantoches com uma estudante com deficiência intelectual severa, mostrando para a turma de estudantes os percursos essenciais para a efetividade do seu trabalho. Entre esses, ela ressaltou a importância de se sensibilizar para as individualidades dos estudantes no contexto escolar e de interagir, sem medo, com as diferenças de cada um.

A segunda convidada iniciou a conversa também a partir dos relatos pessoais e aproveitou para comentar sobre o reinventar do professor diante do ensino remoto para atingir a construção significativa do processo de ensino e aprendizagem com uma estudante com deficiência intelectual. A vasta experiência apresentada pelas convidadas instigou os estudantes e oportunizou a interação por meio dos questionamentos. Entusiasmados, os estudantes apresentaram diferentes indagações. Entre essas, aproveitou para perguntar sobre como poderia ser feito a interação entre os estudantes sem e com deficiência no contexto escolar sem que houvesse a exclusão. Neste momento, as convidadas aproveitaram para comentar sobre as estratégias metodológicas utilizadas e sobre a importância do olhar atento do professor mediador no contexto escolar. Ao final, os discentes aproveitaram o bate-papo da

¹⁶ Inicialmente descrita pela psicóloga Helen Irlen, em 1983 nos Estados Unidos, a síndrome é caracterizada pela alteração na percepção visual decorrente de uma baixa adaptabilidade à luz, apresentando, como consequência uma dificuldade de leitura.

reunião para mostrar seus agradecimentos e suas satisfações em participar daquele momento, o que salienta a efetividade no processo de escuta.

Dessa maneira, tanto a forma de contato quanto as argumentações evidenciaram a dificuldade de estabelecer parceira científica entre escola e universidade diante do contexto remoto das aulas e dos atendimentos escolares semipresenciais. Por isso, optou-se pela suspensão do site, afinal os casos que seriam expressos no plano de aula seriam fictícios, visto que a turma não tinha contato com a sala de aula regular. Todavia, fica como sugestão para as práticas futuras deste trabalho e, caso seja replicada na UFU, a criação do site pode ser dada como etapa de encerramento das três aulas restantes para a conclusão do calendário acadêmico da universidade.

As rodas de conversas com as professoras da sala de recurso da Educação Básica trouxeram contribuições significativas para todos, pois foi um processo de construção proativo e colaborativo em diferentes aspectos como o olhar crítico para a replanejamento do pensamento científico. Freire (2003) destaca que o pensamento científico é a capacidade de pensar e refletir de forma crítica sobre os fenômenos e problemas que se apresentam a fim de obter respostas de como ocorrem, quais fatores concatenaram para seu surgimento e, por fim, poder produzir meios de preveni-los e revertê-los.

Outro momento significativo foi receber professoras da Educação Básica que trabalhavam com estudantes com deficiência e também são pessoas com deficiência. Neste dia, três professoras da rede pública de ensino da cidade de Patrocínio-MG apresentaram aos licenciandos um pouco sobre os anseios, as experiências e os desafios enfrentados pelos profissionais que vivenciam o processo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, duas destas aproveitaram a oportunidade para comentar sobre os percursos trilhados enquanto pessoas com deficiência e sobre as adversidades enfrentadas ao longo das suas trajetórias profissionais como professoras. Uma dessas convidadas perdeu totalmente a visão e parcialmente a audição em 2013 quando teve meningite C e a outra nasceu com glaucoma congênito.

Dentre os aprendizados deste dia, o que chamou atenção foi a problemática acerca da acessibilidade tecnológica que está atrelada à acessibilidade instrumental que, segundo Sasaki (2005), relaciona ao fim das barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo como: lápis, caneta, teclado do computador, materiais pedagógicos e as tecnologias assistivas. É válido enunciar que no Brasil, a palavra acessibilidade costuma ser associada apenas a

questões físicas e arquitetônicas, mas este vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. É o direito de ir e vir de cada cidadão somado ao fato de tornar acessível todo e qualquer conteúdo, lugar e/ou produto.

Foi notório o apoio dos familiares das convidadas durante a videoconferência com o manuseio das ferramentas tecnológicas. Sem perceber, a pesquisadora desta pesquisa e o professor da disciplina acabaram não perguntando com antecedência sobre o uso das plataformas de videoconferência, talvez isso amenizasse as dificuldades enfrentadas pela convidada tanto para ingressar na reunião quanto para controlar o microfone. Durante a aula, uma das convidadas relatou que adquiriu o hábito de utilizar uma plataforma similar à utilizada na disciplina. Apesar das dificuldades, todas foram compreensivas com a situação e compartilharam com os estudantes da disciplina sobre a importância do trabalho colaborativo, do diálogo e da ética diante de diferentes situações no contexto escolar como o planejamento, as adequação dos conteúdos e das atividades, dentre outros. Isso mostra a importância do refletir acerca da prática docente e entender que trata-se de um processo de constante aprendizado. Além disso, evidencia que o processo de inclusão inicia-se nestes pequenos detalhes que precisam ser compreendidos e não repetidos ao longo das próximas práticas, cabendo aqui uma contribuição significativa deste curso para os envolvidos.

No final desta aula, um estudante se sentiu confortável com o debate e compartilhou uma experiência pessoal como monitor de um adolescente com autismo no ensino superior. Este estudante relatou as dificuldades enfrentadas no começo da interação e contou um pouco sobre como foi superando algumas barreiras e adquirindo mais confiança para lidar com as especificidades do adolescente.

A ideia de elaborar o PDI superou as expectativas do grupo. Além dos estudantes gostarem da prática, eles relataram que não tinham conhecimento desse documento e perceberam tanto a importância do mesmo quanto a complexidade do seu preenchimento, visto que é um mecanismo de construção contínua e passível de revisões conforme as singularidades de rede de ensino, de cada profissional e, principalmente, de cada realidade educacional de cada estudante. Vale destacar que o preenchimento desse documento foi subjetivo e os casos expressados pelos estudantes foram situações fictícias. O intuito da prática não era reportar a deficiência, mas mostrar a turma que o professor inclusivo precisa analisar quais são as especificidades e heterogeneidades de cada estudante e saber que existe

um documento que precisa ser preenchido por uma equipe multidisciplinar que inclui o professor da sala de aula regular. Afinal, trata-se de um documento que reporta informações importantes como as dificuldades e as potencialidades de cada estudante com deficiência e que devem ser exploradas no contexto escolar. Cabe salientar que no processo de inclusão o foco deve estar na aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles que são público da Educação Especial. Qualquer fator que dificulte o processo de ensino deve ser identificado, avaliado e servir de base para uma intervenção positiva, que pode ser aplicada a partir do PDI.

Quanto à apresentação das Tecnologias Assistivas (TA), foi um momento de muita observação e interesse por parte dos licenciandos. O intuito da prática foi mostrar alguns dos recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades das pessoas com deficiência seja no contexto escolar ou não. Como o momento aconteceu após a fala dos convidados, os estudantes foram concretizando ideias e problematizando situações sobre o ensino de Ciências juntamente ao professor da disciplina. Foi uma oportunidade rica de conhecimento, pois possibilitou uma investigação coletiva sobre o tema. Segundo Bersch e Machado (2012), abordar as TA na formação docente é uma forma de trabalhar com a inovação, afinal, é preciso que os docentes em formação reflitam sobre as maneiras de neutralizar as barreiras enfrentadas ao longo do processo de inclusão educacional e, conseqüentemente, proporcionar a inserção completa dos estudantes com deficiência no ambiente para aprendizagem e o desenvolvimento, proporcionados pela cultura.

De antemão, é relevante comentar que os estudantes da disciplina, tido como colaboradores desta pesquisa, concordaram em participar de todas as atividades propostas neste trabalho por meio do termo de aceite redigido no primeiro questionário (Apêndice 1). A participação efetiva e o envolvimento deles foram fatores preponderantes para o processo de construção deste estudo. Além do mais, optou-se por utilizar diferentes recursos como os diários de bordo, os questionários, a observação participante ao longo das aulas, a análise das atividades síncronas e assíncronas realizadas pelos estudantes da disciplina e os debates fomentados pelo professor para obter os dados desta investigação.

As transcrições registradas no diário de bordo foram sendo feitas ao longo de cada prática. Tanto as reações quanto o envolvimento dos estudantes com a atividade proposta foram observados e anotados neste diário. Ao final de cada aula, essas anotações eram repassadas ao professor da disciplina e, de maneira conjunta, traçavam-se estratégias de melhorias para as próximas aulas. Salienta-se que para preservar a identidade em detrimento

ao termo de consentimento, acordado desde o início da disciplina, as falas e as escritas apresentadas pelos licenciandos ao longo das atividades da disciplina foram codificadas como: Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2) e assim por diante. Essas serão expressas nos próximos parágrafos neste tópico.

Para levantar informações que subsidiem os objetivos, optou-se por confeccionar dois diferentes questionários diagnósticos (Apêndice 1 e Apêndice 2) pelo *Google Docs* contendo questões abertas e fechadas que abordavam desde os dados sociodemográficos até aspectos referentes ao curso. O primeiro questionário continha 25 questões que foram subdivididas em duas partes, sendo a primeira referente às concepções acerca da temática sobre inclusão escolar e a segunda sobre o perfil dos entrevistados, aqui chamados de colaboradores desta pesquisa. O segundo questionário foi confeccionado com nove questões a fim de analisar se houve ou não contribuições tanto para a prática docente dos professores em formação quanto para o processo de autorreflexão acerca do processo de inclusão escolar no Brasil. Optou-se por analisar os dados dos questionários como forma de compreender as possíveis rupturas coletivas acerca da temática tanto em relação à conceptualização quanto a sensibilização e reflexão sobre a prática docente inclusiva.

Cada um desses questionários era precedido pelos objetivos da pesquisa e o primeiro continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes do acesso ao link deste questionário, o termo foi lido para a turma e sua adesão permitiu mapear os dados que reiteram nesta pesquisa. Esses dados foram catalogados, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016), e as informações como respostas, *feedbacks* e comentários feitos no decorrer das aulas foram analisados em função das seguintes categorias: sensibilização (mudanças que o curso proporcionou), contribuições de atividades na perspectiva inclusiva para a vida acadêmica e profissional e emoções desencadeadas durante e após as práticas. Essas categorias serão apresentadas a seguir levando em consideração a pergunta desta pesquisa que é de verificar quais as possíveis contribuições de atividades inclusivas na formação inicial, voltadas para a Educação Especial, no contexto do ensino de física na Educação Básica?

Categoria – Sensibilização/Mudanças que o curso proporcionou

A primeira aula serviu como aporte para a apresentação tanto da pesquisa quanto da autora que acompanharia e estaria imersa no contexto. Após apresentar a ementa do curso, o professor comunicou sobre as observações que seriam realizadas para a edificação desta pesquisa. O momento também foi oportuno para sistematizar, junto à turma, os acordos

quanto ao acesso à plataforma de atividades, a distribuição de pontos, a definição dos horários das aulas e a forma como as atividades síncronas e assíncronas seriam abordadas. Após o momento inicial de socialização, os estudantes responderam ao primeiro questionário diagnóstico (Apêndice 1). As respostas atribuídas na primeira parte convergiram com o objetivo específico de identificar e analisar as concepções prévias dos estudantes sobre os conceitos e práticas pedagógicas acerca da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial. Além do mais, serviram como suporte para a análise do contexto da pesquisa.

Em relação à pergunta: “Você teve algum colega em sala de aula na Educação Básica que tivesse alguma deficiência?”; 54,5% da turma expressaram que não houve contato algum. Já os demais estudantes citaram que tiveram colegas com deficiência visual e/ou auditiva. Esse percentual mostrou que, apesar dos aparatos legais que tecem a inclusão escolar, o processo inclusivo ainda vem apresentando dificuldades para sua efetivação, visto que 80% dos discentes da disciplina concluíram o Ensino Médio em 2018 em redes públicas de ensino. Para Meletti e Bueno (2011, p. 376), se o crescimento populacional se mantiver, “levaremos 16 anos para acréscimo de 1% da demanda, o que redundaria em mais de 100 anos para chegarmos à matrícula de todos os alunos com deficiência na educação básica”.

Tais fatores evidenciados nesse questionamento serviram como suporte de validação para a importância de abordar os aspectos históricos da inclusão escolar no Brasil, algumas das conjunturas legais e as experiências profissionais vivenciadas em diferentes contextos para que os professores em formação refletissem sobre suas futuras práticas e ampliassem seus olhares e saberes científicos acerca da temática. Dias e Campos (2013) reconhecem que os professores precisam assumir os desafios da educação inclusiva, com a revisão de concepções, relações interpessoais, técnicas e recursos de ensino, sendo capazes de favorecer a aprendizagem para todos os alunos.

No que tange sobre a percepção particular sobre uma sociedade inclusiva, um questionamento foi ressaltado no primeiro formulário. A pergunta feita foi: “Na sua percepção, a sociedade em que vivemos é inclusiva para pessoas com deficiência? Se sim, cite exemplos de situações vivenciadas que subsidiem a sua resposta.” Cerca de 70% da turma escreveu que a sociedade atual não vem sendo inclusiva. Aliás, os estudantes E1 e E2, respectivamente, citaram exemplos disso:

“Na escola que eu estudava durante o ensino fundamental I, presenciei uma realidade interessante. Eu tinha aula de libras uma vez a cada 15 dias, e dava pra gente interagir com

os alunos. Porém eles só estavam na sala pela interação mesmo, porque quanto ao conteúdo não tinha nada voltado para a preocupação do aprendizado deles. Alguns dias eles ficavam em salas separadas, com uma professora que ensinava diversas coisas pra eles.”

“Tentamos nos descrever uma sociedade inclusiva, mas nossas práticas não chegam nem perto disso, podemos ver isso desde uma "brincadeirinha" na escola, a falta de acesso e etc.”

A fala desse estudante e de outros, além de retratar informações acerca do processo inclusivo, mostraram a disponibilidade da turma com a escrita. Interessante também perceber que a ideia dos estudantes de sociedade inclusiva não se limita apenas a acessibilidade. Como citado, fatores que ainda precisam ser modificados diz respeito ao indivíduo, ao preconceito e a mudança atitudinal em função da quebra de paradigmas com relação a Educação Especial no Brasil. Ninguém é melhor que alguém por ter alguma habilidade ou capacidade a mais.

Ainda nesta linha, o seguinte questionamento: “Na sua opinião, o que é necessário para o acesso e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o público alvo da Educação Especial?”; refere-se à opinião dos estudantes sobre o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial. A turma aproveitou para ressaltar suas concepções, suas sugestões e suas inquietações acerca do processo. Ao ser questionado sobre o que seria necessário para garantir a aprendizagem, o estudante E6 comentou que isso:

“Depende do tipo de deficiência e a necessidade que cada um traz por conta disso. No caso de alunos surdos, poderia ter um intérprete (não sei se é esse o nome) na sala e os alunos poderiam ter acesso a aulas de libras, pra além do entendimento da disciplina o aluno deficiente também possa socializar e criar vínculos no ambiente escolar. Acredito que é muito importante o aluno, no geral, se sentir inserido no ambiente educacional e sentir que aquilo faz sentido pra ele, de certa forma isso estimula a busca pelo conhecimento.”

Analogamente, o estudante E8 destacou que:

“Uma formação mais completa para professores, para que eles saibam lidar com alunos que tenham necessidades especiais. Então acredito que seja necessário uma reformulação nos cursos de licenciatura, principalmente em exatas.”

Tais afirmações vão ao encontro com a ideia defendida por diferentes autores como Pimenta (2005), Viveiros e Camargo (2006), e Damázio (2007) ao afirmarem que a inclusão

deve acontecer desde a educação básica até a educação superior, segurando o uso de métodos que irão auxiliá-los a ultrapassar os empecilhos que o processo educacional coloca, desfrutando de seus direitos e exercendo sua cidadania, de acordo com as políticas públicas do país.

Outra informação que merece ser destacada dentro desta categoria correlaciona com os sentimentos despertados ao longo da disciplina. O estudante E2 aproveitou para ressaltar que:

“[...] ficou um certo sentimento de gratidão, por poder ter contato com esse tipo de informação na nossa graduação, e entender o quanto é necessário e importante ter essas discussões pra poder melhorar cada vez mais e mais.”

Já o estudante E10 afirmou que:

“[...] os principais sentimentos despertados foi a empatia, a tolerância, a paciência, a criatividade e o amor de lecionar. [...] ouvir todos os relatos me fez refletir sobre minha futura prática, pois pode sim acontecer de eu ser professora de um aluno com alguma deficiência [...] esse tipo de reflexão precisa ser feito e nada melhor que ser na graduação junto com meus colegas.”

Essas afirmações conversam com a ideia defendida por Freire ao afirmar que a conscientização é um processo de tomada de posse da realidade que desvela a incompletude do ser, sendo um incessante movimento de transformação, pois a criação de uma nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização (FREIRE, 1979). Deste modo, a conscientização consiste na capacidade do indivíduo de criticizar sua consciência de mundo a partir do momento que tem consciência de si mesmo como um ser inacabado, bem como do reconhecimento da sua realidade, buscando assim propor ações transformadoras e possíveis construções sólidas dos conhecimentos acerca das práticas.

Sob essa vertente, os estudantes perceberam ao longo das atividades realizadas e dos debates a importância do ser professor reflexivo diante de sua prática, do contexto e das limitações incineradas em cada realidade escolar. Os estudantes E1 e E3 relataram, respectivamente, que:

“[...] falar sobre trajetória escolar individual sem gerar desigualdade, para mim não envolve somente uma disciplina [...], [...] penso que seja muito complexo para um único professor trabalhar individualmente dentro do seu contexto”.

“a estratégia principal por parte do professor seja conhecer o alunos, entender um pouco de cada um para conseguir trabalhar da melhor maneira possível, assim seria mais fácil de preparar o que será apresentado, pois, tendo em vista que na turma dele pode ter um ou mais alunos com deficiência, ele precisa se adaptar a essa realidade para encontrar meios de ensinar sem excluir ninguém”.

Ao encontro à prática inclusiva, o estudante E5 aproveitou para complementar ressaltando que:

“[...] é importante estar na sala de aula conhecendo a turma e suas limitações e para que se possa adaptar e complementar a aula usando recursos e atividades possíveis a todos os alunos. [...] conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos é muito importante para conseguir explorar o melhor em todos sem desigualdade.”

Essas argumentações sinalizam para a importância dos momentos de reflexão afinal, quanto mais for levado a refletir sobre sua totalidade, mais emergirá dela conscientemente, carregado de compromisso com a realidade. E neste tempo de globalização e exclusão, a convergência entre conscientização e educação torna-se possível eliminar a indiferença para construir a história como possibilidade (AGOSTINI, 2018).

Categoria – Contribuições de atividades na perspectiva inclusiva para a vida acadêmica e profissional

Quando se trata de validar as contribuições de atividades na perspectiva inclusiva, à luz dos princípios contidos nas atuais políticas educacionais que abordam as especificidades da área da Educação Especial, diferentes são as concepções apresentadas pelos estudantes ao longo das atividades aplicadas na disciplina PROINTER III. Vale aqui apresentar um comparativo entre os enlaces destacados nos questionários e a produção de rupturas coletivas e cognitivas. Por certo, a escolha metodológica e o referencial adotado foram relevantes para subsidiar a discussão dos dados coletados, afinal, a proposta de delinear a pesquisa com base nas concepções de Paulo Freire permitiu problematizar e superar a concepção mágica, ingênua e limitada do mundo por uma visão objetiva, partindo para a possibilidade de uma ação transformadora acerca do contexto (FRANCO, 2016). Tanto que essa preposição ficou

evidente no questionamento feito no primeiro e no segundo questionário sobre as possíveis estratégias para incluir todos os estudantes no contexto escolar. Na primeira anamnese, o estudante E4 expressou em sua escrita que:

“Seria necessário primeiramente um professor auxiliar, que poderia traduzir acompanhar ou auxiliar o aluno com deficiência dentro da sala de aula”.

Sendo possível inferir a ideia de integração associada à sua fala. Após as dinâmicas, os debates e as conversas acerca do processo inclusivo do público alvo da Educação Especial, o mesmo questionamento foi feito no segundo questionário. Este mesmo estudante escreveu que:

“[...] podemos através de práticas bem elaboradas, desenvolvidas através de um plano de aula bem elaborado, podemos incluir todos os alunos no desenvolvimento de espaço mais acolhedor”.

Sua fala concretiza a importância das práticas interativas e construção de conhecimento em parceria com os licenciandos, visto que Freire presume que a educação é uma forma de transformação da realidade que não é neutra e nem indiferente e que a reflexão sobre um determinado assunto é necessária, pois, segundo ele, ensinar exige respeito aos saberes do educando (FREIRE, 2003).

Concomitantemente, Franco (2016) explana que esse mútuo protagonismo viabiliza a construção do processo de conscientização na perspectiva freireana, qual seja a criação de circunstâncias que produzam quebras na consciência ingênua, concebendo possibilidades de contrapontos construtivos na direção de consciência crítica. O que se pode repercutir em respeito às particularidades, as bagagens e as diferentes formas que cada integrante da disciplina apresentou ao longo das aulas. Tanto que a investigação participante e a inserção no contexto da pesquisa permitiu verificar tais preposições. Em um dos momentos propostos de conversa com alguns convidados, os estudantes se sentiram confortáveis e expressaram suas dúvidas pelo bate-papo da videoconferência. Na percepção da autora desta pesquisa, as interações com os temas propostos em cada aula e os diálogos constituídos ao longo da disciplina evidenciaram o aprendizado significativo de boa parte dos discentes que ali participavam. Além do mais, o envolvimento e a participação dos estudantes durante o relato das experiências mostraram tanto o interesse quanto a compreensão sobre as principais

barreiras que regem sobre a inclusão e a importância do trabalho colaborativo dentro do contexto escolar.

Sensibilizados, os estudantes fizeram diferentes perguntas aos convidados. Os estudantes E3 e E4, respectivamente, questionaram o seguinte:

“Professoras, quais as possíveis formas de avaliar os alunos com deficiência? A famosa prova seria igual para todos?”

“Todos vocês têm muitas experiências com educação especial, você já passaram por alguma discriminação seja social, etnia, gênero ou pelo fato de trabalhar com crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência?”

Além disso, esses questionamentos evidenciaram o envolvimento, a participação e o interesse dos estudantes da disciplina com a temática abordada durante as falas dos convidados, visto que não foi uma interação previamente organizada. Foi um movimento que foi acontecendo de maneira espontânea e as perguntas foram surgindo conforme as narrativas eram apresentadas. O que tornou possível inferir que os relatos de vida de cada um não só descreveram as experiências e a visão de mundo, mas, inevitavelmente, fez com que a turma identificasse as dificuldades do processo de inclusão escolar, bem como as diferentes estratégias de reorganização e superação de cada condição. Connelly e Clandinin (2011) afirmam que as narrativas favorecem a reflexão em relação às situações vividas pelo sujeito, as influências sofridas por este no âmbito pessoal, social, econômico, político e educacional, bem como é capaz de apontar a necessidade de mudanças nas políticas, na cultura, na sociedade.

O ato de fomentar o diálogo, como apresentado por Freire (2003), é imprescindível nesta luta por uma educação inclusiva, é um compromisso com o outro, e implica o reconhecimento do outro, e é ele que permite ao educador e educando mostrar-se autenticamente mais transparente e mais crítico, cada um defendendo seu ponto de vista, e apresentando outras possibilidades, outras opções, enquanto ensina e/ou enquanto aprende. Em outras palavras, o diálogo é uma relação horizontal. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o conhecimento adquirido, vivido. Nesta relação dialógica, ensinar e aprender são possíveis quando "o pensamento crítico do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando". (...) Mas, para isso o

diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores ou professoras e educando (FREIRE, 2003, p. 118).

Outro fator que pode ter contribuído para fomentar essa interação tenha sido a distribuição de atividades nas primeiras aulas como a elaboração de um plano de aula inclusivo. Por ser um processo desafiador, o pensar na prática docente na perspectiva inclusiva possa abrir uma possibilidade para o “despertar” da curiosidade crítica. Curiosidade essa que é analisada por Freire (2003) entre ingenuidade e criticidade. Para o autor, não há propriamente uma ruptura entre essas duas formas de conhecimento, mas sim uma superação. Isso ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se torna mais e mais crítica por meio da educação e se torna rigorosa em termos metodológicos e conquista as condições para uma compreensão mais ampla da realidade.

Certamente, a ideia de criar situações para o ensino na perspectiva inclusiva aliada aos relatos de experiências conduziu a turma à constatação, reflexão e transformação dos significados, ou seja, culminou em uma reflexão coletivamente sobre os assuntos atribuídos. Freire (2017) ressalta que esse dinamismo pode ser atribuído a uma leitura de mundo, uma relação entre linguagem e contexto. Por acreditar que essa relação é indiscutível, o autor diz que somente consegue atribuir importância e relevância às práticas de leitura escolar quando o leitor é elevado à condição de sujeito, paralelamente ao trabalho ativo com seus pares na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos e dos diálogos.

Concomitantemente, Melo (2018) comenta que a ação docente precisa passar pelo processo de constantes reflexões, afinal o professor enquanto mediador do conhecimento precisa valorizar a heterogeneidade como um ponto relevante no que tangem sob o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, defende-se nesta pesquisa que a formação recebida reflete diretamente no profissional que é formado, seu modo de intervir nas realidades escolares e situações de ensino proporcionadas aos alunos.

No segundo formulário, quando questionado sobre as atividades mais marcantes para a formação docente de cada um, mais de 80% da turma afirmou que os relatos vivenciados por professores da Educação Básica acerca do processo de inclusão escolar contribuíram significativamente para o “pensar” sobre a prática docente. Dessa forma, essa troca de experiência se apresentou como uma interatividade, sendo citada como um diferencial em relação ao processo inclusivo, de forma a entender as individualidades e as dificuldades dos sujeitos no processo inclusivo, valorizando as potencialidades de cada um. Entretanto, o

processo não se sustenta somente pelos recursos e disponibilidades dos professores que nele acreditam.

Dentre as falas, uma das professoras convidadas relatou aos estudantes que:

“[...] de todos os desafios inerentes à inclusão escolar, um dos maiores é a falta de recursos necessários, pois, dependendo da deficiência, o material precisa ser reorganizado”.

Para ela, isso condiz com os desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes, a participação efetiva de todos e a procura por conhecer a forma com que o estudante consegue aprender, embora precise mostrar para ele sua respectiva capacidade de evoluir. Por isso, de acordo com a professora, “a formação inicial de professores na educação inclusiva é de suma importância”.

Essa afirmação feita pela professora ficou consolidada nas respostas atribuídas pelos estudantes sobre a forma como as atividades foram conduzidas ao longo da disciplina. O estudante E8 redigiu que:

“Falar sobre inclusão para mim foi importante para entender algumas coisas que estavam confusas na minha cabeça, diferenças entre segregação, exclusão, inclusão etc. Essa matéria foi uma das matérias que tenho certeza que levarei para vida, pois não tinha noção nenhuma de como organizar minhas aulas caso eu tivesse um aluno com deficiência. Porém depois das atividades consegui compreender e entender pelo menos um pouco o processo para ensinar e desenvolver atividades.”

A partir da fala, foi possível inferir sobre a importância da historicidade sobre a inclusão abordada na disciplina e também sobre os relatos, afinal os estudantes da disciplina tiveram a oportunidade de refletir, mesmo que diante de um espaço amostral pequeno, sobre os desafios inerentes a uma sala de aula.

Tal fato foi evidenciado na fala do estudante E10 ao comentar que:

“[...] além de ampliar os nossos horizontes com os relatos dos convidados, [...] todas as dinâmicas nos colocaram para pensar e imaginar como seria na prática docente, por mais que esse tipo de experiência a gente só adquirirá com tempo e dedicação”.

Nesse sentido, há um leque de contribuições das atividades na perspectiva inclusiva que merecem ser frisadas. Conforme ressaltado pelos estudantes E12 e E9, respectivamente,

“[...] difícil descrever a quantidade de contribuições. Antes dessa disciplina, nem imaginava boa parte dos diferentes cenários que aprendemos. Essa matéria foi realmente uma mudança enorme para mim, uma inovação e um excelente crescimento pessoal, acadêmico e profissional”.

“[...] a oportunidade de entrar em um novo mundo, conhecendo as dificuldades e expectativas, do professor, do aluno, da escola e até mesmo da família. Pesquisei sobre uma escola inclusiva e sonhei em poder contribuir para isso. Observei que muitas das dificuldades são contribuições de um preconceito que nem imaginamos que faz parte de nós e colocamos a culpa na sociedade sem pensar que somos uma parte dela. Foi para mim a melhor disciplina deste período”.

Cabe também apresentar o apontamento feito pelo estudante E1. Para ele, as atividades que foram desenvolvidas propiciaram:

“Melhor compreensão quanto ao meu papel enquanto docente com relação à educação inclusiva de alunos com deficiência, a disciplina contribuiu também para uma melhor compreensão das propostas pedagógicas para a educação inclusiva no ensino de física, através das atividades que foram passadas. A disciplina contribuiu muito para que eu pudesse não só me preocupar com o ensino de física dos alunos com deficiência, mas compreender que cada aluno possui uma maneira mais efetiva de absorver o conteúdo, que cabe ao docente a aproximação e o entendimento das necessidades (principalmente aos alunos que possuem um grau de suporte elevado em alguns casos), sem isolar o aluno da turma.”

Essa argumentação vem para avigorar o ato de ensinar de Freire (2003, p. 47). Segundo o autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Outro fator preponderante nas concepções desse autor e que vai ao encontro com o objetivo almejado nesta pesquisa é sobre o ato de ensinar que exige rigorosidade metódica e o dever do educador democrático de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Para ele, a prática educativa em si deve ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza, já que nela há uma característica fundamentalmente humana: o caráter formador, o que condiz com os objetivos traçados e alcançados nesta pesquisa. Assim, acredita-se que no processo de inclusão escolar deve-se privilegiar a prática da alteridade evitando a reprodução de um modelo de educação em que predomina a intolerância e a discriminação, sendo este lema defendido e exposto aos

estudantes da disciplina durante todo o curso. Segundo Costa e Diez (2012, p. 5) a alteridade “é uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do outro”.

Dentre as contribuições ressaltadas das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso, é importante comentar também sobre as dificuldades impostas diante do ensino remoto e que cabe uma reflexão crítica, afinal, consoante a Freire (2003), ao se tornar uma curiosidade epistemológica – ou seja, capaz de refletir sobre a natureza, as etapas e os limites do conhecimento – essa curiosidade se torna rigorosa em termos metodológicos e conquista as condições para uma compreensão mais ampla da realidade.

A dificuldade de conseguir contato com professores de Física da rede de Educação Básica, as escolas fechadas para atendimentos e as restrições prevista no contexto pandêmico foram fatores preponderantes para os desafios de estabelecimento de uma parceria entre universidade e escola. Inclusive, o estudante E1 escreveu que:

“[...] quando as aulas forem presenciais os alunos dessa disciplina poderão desfrutar muito mais dos tópicos abordados, pois pode ser proposto de visita em uma escola especial, uma escola inclusiva, para que conheça na prática a dificuldade desses alunos e profissionais”.

Outra sugestão que merece ser comentada é sobre a sistematização do plano de aula inclusivo. Para o estudante E2, as futuras práticas poderão abordar:

“[...] mais apresentações sobre o andar do desenvolvimento dos planos de aula, assim alunos com outro tema, poderiam ter mais contato com o processo de criação deste, dando sugestões e também ideias. Fazendo todos os planos ser meio que uma criação compartilhada”.

Essa argumentação correlaciona com uma observação feita no momento de socialização dos planejamentos de aula de cada grupo. Como sugestão pessoal da autora e por ser uma disciplina ministrada nos primeiros períodos da graduação, seja interessante utilizar mais de uma aula para a construção do roteiro de aula. Roteiro esse que pode contemplar aspectos como a organização dos objetivos, a culminância das competências e a sistematização da metodologia a ser adotada para a execução do plano de aula. Fica como sugestão também que após a confecção desses roteiros, a organização de um momento de socialização para que cada estudante possa comentar sobre suas ideias.

É válido reforçar as contribuições da pesquisa participante diante dessas situações, afinal a imersão completa no contexto dessa pesquisa permitiu analisar falas, escritas e, principalmente, reações que não fossem destacadas nas entrelinhas dos formulários. Um comportamento notado durante a apresentação dos planos de aula foi a dificuldade dos grupos em organizar um roteiro metodológico de uma aula, visto que poucos tiveram contato físico com o contexto escolar. De antemão, é válido frisar que seria uma aula fictícia com o conteúdo de Física sendo abordado para uma sala de aula com ao menos um estudante com alguma deficiência. Para isso, o professor da disciplina disponibilizou no ambiente virtual do curso um modelo de plano contendo cada etapa que deveria ser trilhada.

Interessante como as particularidades de cada deficiência foi cuidadosamente adotada pelos grupos e como os diálogos feitos ao longo das aulas contribuíram para isso. Tanto que em alguns roteiros, os estudantes atribuíram nome aos personagens da sala, escolheram as tecnologias assistivas conforme as dicas dadas pelas professoras convidadas e abordaram os conteúdos de modo interativo, inclusivo e colaborativo entre os sujeitos que fariam parte do ensaio. No entanto, por não conhecer a realidade escolar mais afincado, os roteiros continham uma quantidade significativa de conteúdo para ser abordada em poucas aulas e uma explicação muito objetiva sobre a metodologia de cada prática. Mais uma vez é importante ressaltar que o foco dessa prática foi além do saber fazer ou do como fazer. A ideia chave foi tanto idealizar uma aula de Física inclusiva, ou seja, que contasse com a participação de todos no processo quanto estimular curiosidade crítica nos licenciandos, afinal, não haveria criatividade sem aquela curiosidade que inquieta diante de tantas dúvidas sobre esse mundo tido como pronto, mas que, por estar em transformação, precisa da participação (FREIRE, 2003).

Categoria – Emoções desencadeadas durante e após as práticas

Dentre as principais rupturas coletivas e cognitivas (FRANCO, 2016) desencadeadas ao longo da disciplina, cabe destacar o valor das emoções como sendo outra contribuição das atividades na perspectiva inclusiva, afinal, a prática docente incube-se de afetividade, de alegria, de capacidade científica e de domínio técnico a serviço da mudança (FREIRE, 2003).

Tais emoções foram elencadas a partir de dois diferentes questionamentos. O primeiro foi realizado no próprio formulário e o segundo durante as últimas aulas do curso por meio do *Mentimeter* o qual permite criar apresentações com *feedbacks* em tempo real. A imagem

abaixo representa as respostas atribuídas pelos estudantes ao serem questionados sobre os sentimentos despertados ao longo da disciplina.



Figura 1: Nuvem de palavras que representam as respostas dos estudantes

A nuvem de palavras mostrou as expressões comuns utilizadas pelos respondentes. Quanto mais destacada a palavra da imagem, mais utilizada ela foi pelos estudantes, ou seja, a empatia, a gratidão e o aprendizado foram uma das emoções mais enfatizadas. Esse fato também ficou consolidado no seguinte questionamento: “Conforme todas as atividades devolvidas durante a disciplina relate quais foram os principais sentimentos despertados em você e resalte alguns desses momentos.” Entre as respostas atribuídas, os estudantes E3 e E9, respectivamente, evidenciaram que entre um misto de sentimentos despertados, a disciplina proporcionou:

“um sentimento de gratidão por conseguir ter o contato com todas as experiências e também com as atividades que me fizeram entender como desenvolver aulas diferentes e interessantes para cada perfil de aluno e turma”.

“[...] o sentimento de gratidão, por poder ter contato com esse tipo de informação na nossa graduação, e entender o quanto é necessário e importante ter essas discussões para poder melhorar cada vez mais e mais”.

A palavra gratidão, redigida pelos estudantes, traz consigo diferentes vertentes de interpretações. Uma delas remete à concepção de Freire (2003) sobre a importância de

assumir as limitações acompanhadas do esforço de superá-las. Limitações essas que foram sendo constatadas pelos próprios estudantes da disciplina ao decorrer das leituras, dos debates, das interações com os convidados, da elaboração das atividades propostas e das conversas entre eles acerca do processo de inclusão escolar. Em cada aula, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer sobre os desafios inerentes à inclusão escolar de modo geral. Além disso, tiveram a oportunidade de sistematizar, junto aos pares, um plano de aula inclusivo, ou seja, levando em consideração uma aula para estudantes com e sem deficiência. É de fato importante destacar que a ideia de superação desses desafios não se incumbe em apenas uma disciplina de um semestre. O objetivo dessa pesquisa não é o preparo técnico acerca do trabalho da Educação Especial, mas sim a ampliação das fontes científicas sobre a temática, a atualização dos conhecimentos pedagógicos e didáticos sobre profissionais e pessoas que lidam diretamente com esse processo e a reflexão a respeito da futura prática docente.

Freire (2003, p. 80) argumenta que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Esperança essa que está ligada diretamente ao fato de aprender, ensinar, inquietar-se e produzir, de maneira conjunta, conhecimentos que reduzam os obstáculos inerentes à prática docente. Um exemplo disso é o enfrentamento desse período difícil de pandemia de forma coletiva. Mesmo diante das adversidades, foi possível levar conhecimento aos estudantes da disciplina por meio do apoio de profissionais e pessoas que lidam diretamente com o processo de inclusão escolar, bem como a capacidade de enfrentar desafios e tristezas, de construir a alegria, de acreditar e fazer as mudanças, de se transformar pela educação e assim transformar a realidade de alguma maneira, mesmo que singela.

Freire (2003) atribui à atividade docente como uma atividade alegre por natureza, mas com uma formação científica séria e com a clareza política dos educadores. Por isso, a importância de saber lidar com esta dualidade. É importante estimular a alegria durante as aulas, mas também é de suma relevância despertar o caráter de cientificidade e conhecimentos teóricos, para que a área não caia na rotulação de ser apenas uma disciplina de recreação, descontração e sem conhecimentos específicos.

Pensando nisso, cada prática foi minuciosamente debatida entre o grupo e a escolha metodológica foi fator preponderante para alcançar os objetivos desta pesquisa. A categoria emoções vem para delimitar aquilo que se defende neste estudo de que a empatia docente pode quebrar barreiras pedagógicas e atitudinais, constituindo-se em fator preponderante para

o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência em diferentes contextos. Dessa maneira, desenvolver nos estudantes da disciplina o sentimento de empatia e conscientização acerca do processo inclusivo fez olhar para a formação além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, de questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão e, ainda, de ações das experiências concretas que são a matéria prima para a efetivação do processo, ou seja, a importância do pensar e refletir entre os participantes desta caminhada educacional.

Nesse sentido, aproveitou-se o formulário para pedir aos estudantes sugestões de melhorias para as futuras práticas da disciplina. Conforme evidenciado nas categorias anteriores, os relatos das experiências foram de grande importância para os estudantes tanto no meio profissional da prática docente quanto no despertar da empatia diante das narrativas. Além disso, a estrutura, a organização e aplicação das práticas foram elencadas como significativas tanto para a profissão docente e como para o processo de conscientização acerca da temática. Inclusive, um dos estudantes destacou que:

“Essa disciplina deve continuar sempre no currículo, pois é de extrema importância para nós, futuros professores”.

Ao final da aplicação, a estudantes E8 enviou uma mensagem pelo canal de mensagens instantâneas dizendo o seguinte:

“Eu estava sem microfone hoje na aula, mas queria agradecer por essa disciplina. Foi muito bom e proveitoso poder ter acesso a todo esse conhecimento. Foi muito incrível e enriquecedor! Tenham certeza, eu e meus colegas aprendemos muito com vocês neste semestre. Digo um até mais com muita felicidade e com muito conhecimento adquirido.”

Logo, conclui-se que o processo de construção do conhecimento não resulta de fenômenos exclusivamente intelectuais, mas que imprescindente da participação dele como um todo, de seus afetos e emoções. Por isso, almeja-se a continuidade desta disciplina, podendo a proposta ser complementada ou reorganizada conforme o contexto de aplicação, afinal, acredita-se os conhecimentos adquiridos e as dinâmicas realizadas ao longo da formação docente são fatores preponderantes quanto à emissão de respostas educativas que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, principalmente, aqueles considerados público alvo da Educação Especial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao objetivo central proposto inicialmente nesta pesquisa, foram investigadas e analisadas as principais contribuições do desenvolvimento de atividades inclusivas à luz dos princípios da Educação Especial. Essas atividades foram aplicadas na disciplina PROINTER III do curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. A disciplina transcorreu no segundo semestre de 2021 e os encontros síncronos foram realizados de maneira remota pela plataforma de videoconferência ZOOM. De antemão, é importante ressaltar que conseguiu-se materializar a proposta previamente planejada para a disciplina e, conseqüentemente, alcançar os objetivos propostos desde o início desta pesquisa.

Os estudos e as reflexões realizadas no transcorrer da pesquisa contribuíram para a elaboração de um produto educacional, intitulado *Sistematização de Atividades para a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial* (Apêndice 3). Este material disponibiliza uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas em diferentes contextos educacionais, principalmente, durante a formação inicial de professores. Almeja-se que este guia prático sirva como aporte para a continuação da disciplina, podendo este ser complementado com atividades tanto para o ensino remoto quanto para o presencial.

Além disso, as observações participantes realizadas ao longo da aplicação da proposta evidenciaram constatações importantes. Durante o percurso investigativo, foi possível constatar que a principal contribuição das atividades realizadas na disciplina foi a produção de rupturas coletivas e cognitivas acerca dos desafios inerentes à educação inclusiva, principalmente, no que tange sobre a Educação Especial. A partir dos dados coletados e analisados neste estudo, pôde-se compreender a pluralidade constituinte dos processos formativos docentes, de modo que a construção do conhecimento sobre a educação inclusiva vem a ser desencadeada por elementos de diversas dimensões.

Por isso, destaca-se a importância do diálogo durante a formação inicial de professores como forma de conhecer as experiências práticas dos graduandos ao longo da sua formação, bem como as experiências pessoais e vivências nos diferentes contextos. Nesta pesquisa, essa estratégia foi adotada ao longo dos encontros síncronos por meio das indagações feitas pelo professor da disciplina e também nos questionários. As respostas atribuídas validaram a ideia de que escuta empática e a construção coletiva do conhecimento acerca da temática foram

fatores preponderantes para que os estudantes em formação ampliassem e diversificassem as fontes dos saberes docente de maneira ética e colaborativa.

Na medida em que a prática do professor da disciplina não impôs conceitos pré-estabelecidos e participou de todo o processo de pesquisa de maneira ativa, os estudantes tiveram a oportunidade de ressignificar suas concepções sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial a partir do confronto entre teoria e prática e dos relatos feitos pelos convidados sobre as experiências distintas. Esses relatos foram consideráveis para o processo de aprendizagem, afinal foram ressaltados a partir da visão de pessoas que lidam direta ou indiretamente com o processo de inclusão escolar. Assim como ressaltado por Mendes (2002), é relevante considerar uma formação a qual contemple estudos e debates acerca da temática e incentive a construção de pesquisas científicas sobre o contexto da inclusão escolar e sobre as práticas que banalizam a discriminação de qualquer natureza.

Diante disso, a organização de um espaço/tempo formativo consubstanciado nas concepções freireanas possibilitou aos futuros professores realizar importantes reflexões sobre os processos educacionais e as possibilidades de organização de sua ação docente com vistas a garantir o acesso aos conhecimentos por todos os estudantes. Além do mais, o aprendizado foi sendo consolidado também para a pesquisadora. A imersão completa no contexto, propiciada pela pesquisa participante, permeou sobre a égide da prática de coparticipação e fez com que a autora refletisse e problematizasse sua própria prática docente. Neste campo, conforme ressaltado por Freire (2003) “somos todos aprendizes, pois o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender”.

Ao longo do percurso, surgiram adversidades que serviram como aprendizado, como exemplo, o uso de uma plataforma tecnológica que não era habitual para uma convidada com deficiência visual. O fato de não conseguir contato com professores de Ciências da Educação Básica para exprimirem suas experiências com a Educação Especial fez com que algumas práticas passassem por uma reorganização, como exemplo a utilização de situações fictícias nos roteiros de aulas confeccionados pelos estudantes da disciplina como encerramento. Indubitavelmente, as estratégias metodológicas adotadas na disciplina proporcionaram diferentes e importantes reflexões. Assim como destacado por Freire (2001) a ideia não foi alimentar a passividade dos estudantes em formação em aceitar a sua condição atual, mas de estimulá-los a modificar a sua realidade a partir de uma transformação ativa.

Nesse sentido, espera-se que os dados apresentados contribuam com a comunidade acadêmica e científica no sentido de avançar não só com as pesquisas, mas também na formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. Espera-se que além de exercício para esta disciplina e futuros aprofundamentos, os dados ressaltados nesta pesquisa possam despertar e/ou aguçar em outros pesquisadores a vontade de potencializar a educação inclusiva em diferentes contextos. Que a proposta didática desenvolvida seja uma proposta de (re)significação para diferentes professores que almejem desenvolver sua prática docente na perspectiva inclusiva e, com isso, contribuir para o rompimento de barreiras diante dos diversos desafios que surgem no contexto escolar.

ESCREVER SOBRE AS MARGENS QUE SE ABREM PARA NOVOS ESTUDOS
DERIVADOS DESTES! QUAIS AS PERSPECTIVAS DO DOUTORADO

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINI, N. **Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo**. v. 29, n. 3 (88). Set./ dez. 2018.
- AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.) **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-21.
- ALMEIDA, M. W. B. Lutas sociais, desigualdade social e discriminação racial. In: BOITO, A.; GALVÃO A.; TOLEDO, C. N. (Org.). **Crítica marxista**. Campinas: Revan, 2007.
- ANJOS, P. T. A.; CAMARGO, E. P. Educação inclusiva: concepções de professores de ciências com relação à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de astronomia. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. 17, p. 850-854, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134774>. Acesso em 16 abr. 2021.
- APAE. 50 anos de história. **Revista de Deficiência Intelectual**, p. 53, 2011.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. v. 1.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradutores: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo. Edições 70, 2016, 141 p.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em 17 abr. 2021.
- BERSCH, R.; MACHADO. **Tecnologia Assistiva - TA: Aplicações na Educação/ Módulo III**. Santa Maria, 2012
- BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. In: **Inclusão Revista da Educação Especial**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ano 2, n.2, p. 8-12, Ago. 2004.
- BRANDÃO, E.P. Por que não falar em educação inclusiva? In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm>. Acesso em: 20 de dez. de 2021.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In. BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. 8.ed. **São Paulo: Brasiliense**, 1990. p. 9-16.
- BRASIL. **Lei 4.169**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. MEC/CENESP. **Regimento Interno. Portaria n. 550**. Brasília - DF, 1975.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Senado Federal**, v. 6, n. 17, p. 53–60, 1996a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. **Documento**. n. 310, p. 192-6, out. 1986.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em out.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. **Ministério da Educação**, p. 19, 2008.

BRASIL/MEC/CENESP. **Regimento Interno**. Portaria n. 550. Brasília/DF, 1975.

BRASIL/CORDE. Lei n. 7.853. **Direito das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília/DF, 1989. (Regulamentada pelo Decreto n. 1.744 de 08/12/1995).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº.4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

BRASIL. MEC. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** - PARFOR. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: [s.n.].

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

CAMARGO, E. P. de. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.259-275, 2010.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Dificuldades alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de eletromagnetismo para alunos com deficiência visual. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 55-69, 2007.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Contextos comunicacionais adequados e inadequados à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Revista Ensaio**, v. 12, n. 02, p. 27-48, 2010.

CAMARGO, E. P.; SILVA, D. Atividade e material didático para o ensino de Física de alunos com deficiência visual: queda dos objetos, **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, São Paulo, 2003.

CAMARGO, E. P. de; SCALVI, L. V. de A. A compreensão do repouso e do movimento, a partir de referenciais observacionais não visuais: análises qualitativas de concepções alternativas de indivíduos portadores de deficiência visual total. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 105-116, 2001.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, R. E. **A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular: um estudo realizado em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: 2001, 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF.

CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia e Educação**. [versão eletrônica]. n.22, 2006. p. 31-52. ISSN 1414-6975. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100003&script=sci_arttext. Acesso em: mai. 2020.

CLAUZEN, H. M. **Compreender e transformar o ensino de Química: o laboratório como recurso auxiliar à prática docente**. Santos, Universidade Católica de Santos, 2010 (Dissertação de Mestrado).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em out. 2020.

COSTA, L. G.; NEVES, M. D.; BARONE, D. C. O ensino de Física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2006.

COSTA, W. D.; DIEZ, C. L. F. **A relação do eu-outro na educação: abertura a alteridade.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

CUNHA, A; SCHENINI, F. Acessibilidade e inclusão. *Jornal do Professor*, Brasília, Edição 30, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=888>. Acesso em 12 abr. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir.** Brasília: Líber Livro, 2004.

DIAS, A. B.; CAMPOS, L. M. L. A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013, **Águas de Lindóia. Anais: Águas de Lindóia: IX ENPEC**, 2013.

DICKMAN, A.G.; FERREIRA, A.C. Ensino e aprendizagem de física a estudantes com deficiência visual: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.8, n.2, 2008. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/51/44>. Acesso em 13 abr. 2021.

DOREA, G.R.F. Paulo Freire e a educação para todos. 2008. Disponível em: http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoGumerindoRochaDoreaFilho/Proposta_de_trabalho_para_o_forum_paulo_freire_Guga_Dorea_LATINUS.doc. Acesso em: 20 de dez. de 2021.

DOMINICI, T. P.; OLIVEIRA, E.; SARRAF, V.; DEL GUERRA, F. Atividades de observação e identificação do céu adaptadas às pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 30, n. 4, p.1-8, 2008.

DOTA, F. P; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: Uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia - ISSN: 1806-0625. Ano V. Número 8 – Maio de 2007.** Disponível em: www.revista.inf.br/psicologia08/pages/.../edic08-anov-revisap03. Acesso em: mar. 2020.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. DA universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. *In: Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis*. Uberlândia: UDUFU, 2012, p. 51-70.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed.: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: DAVID, R. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, Maio-Agosto, 2011.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças: por que elas não acontecem nas escolas?** Uma macroanálise envolvendo professores de ciências. 1. ed. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº. 1, p. 134-141. 2003.

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**, Brasília, v. 1, nº 1, 2005.

GLAT R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. **O papel da educação especial no processo de Inclusão Escolar: A Experiência Da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, 2007.

GOMES, J. A. **Revisão bibliográfica sobre o Ensino de Física para Deficientes Visuais**. 2015. 59 f. TCC (Graduação) – Curso de Física Licenciatura, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2015.

GONÇALVES, J. R. et al. A evolução da tecnologia na educação. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v. 10, n. 37, p. 21-34, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdade e desafios. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

NO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990, 205p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEMO, E. R. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. 197p. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.) **Pesquisa-ação e Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (Col.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 6-9.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. In: LEPED, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: www.lerparaver.com/bancodeescola. Acesso em: mar. de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: DAVID, R. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-41.

MARTINS, L. A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 107-118.

MASINI, E. A. F. S. Experiências lavradas – possibilidades desveladas. In: __. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 2, p. 29-43.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, F. R. L. V. Núcleo de Acessibilidade educacionais especiais na universidade Federal do Rio Grande do Norte. *In*: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. (Org). **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas práticas e apoio especializados. João Pessoa: Ideia, 2014.

MENDES, E. G. **Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. Integração**. Brasília, Ano 4, v. 24, p.12-17, 2002.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, p. 387-405. 2006.

MENDES, E. G. A formação de professor e a política nacional de educação especial. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Número Especial, p. 41-48, 2018.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Onu**, 1949.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIANS, L. C. A (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: Edufscar, 2008. p. 239-243.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e Programas na área da Deficiência Intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008, p. 111-127.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15 – 34.

PRIETO, R. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. 2006.

Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_melhorias_1.asp?f_id_artigo=548. Acesso em jan. 2020.

RAFANTE, H.C. Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no **Brasil**. 2011. 309p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, P. A. A. **A perspectiva dos futuros professores de Física para atuar em aulas inclusivas**: sentidos e desafios na formação inicial. 2008. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_12.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

ROESCH, S. M. A. Nota técnica: Pesquisa-ação no estudo das organizações. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.), **Handbook de estudos organizacionais: Reflexões de novas direções**. (vol. 2., cap. 6, p. 118-123). São Paulo: Atlas, (2001).

SANTOS, L. C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros curriculares nacionais e sistema de avaliação (saeb)**. Revista Educação & Sociologia, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 346-367. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em jan. 2020.

SALVATORI, T; PONTE, M.; HEIDEMANN, L. A. Uma revisão da literatura sobre o ensino de física para pessoas com necessidades educativas especiais. In: V EEEFis - Encontro Estadual de Ensino de Física. **Atas...** UFRGS/Porto Alegre, 2013.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: **Da integração à inclusão** – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Instituto Rodrigo Mendes e Diversa**, mar. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. Jan./abr. 2009.

SILVA, F. A. B. **O professor de biologia diante da inclusão de alunos com deficiência: desafios, limites e possibilidades**. 2013. 50 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Ceará, Beberibe, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/sate/index.php/downloads/doc_download/2142-biobrbeariella. Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, K. R. X. Criatividade e inclusão na formação de professores. II Semana de Integração Acadêmica do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. CFCH/UFRJ. 2008. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Criatividade%20e%20inclusao.pdf>. Acesso em 02 maio 2021.

SILVA, A. F. **A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: deficiências físicas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, L.; MIRANDA, A. Inclusão escolar e deficiência: apontamentos históricos e legais. In: SILVA, L.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. **Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidade nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 139-157.

SOUSA, S. S. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. **Organização do ensino no Brasil** [S.l: s.n.], 2002.

SOUZA, M. de; COSTA, M. da P. R. da; STUART, N. Tecnologia para o ensino de eletrodinâmica para o aluno cego. **Física na Escola**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2008.

TAVARES, L. H. W.; CAMARGO, E. P. **Inclusão escolar, necessidades educacionais especiais e ensino de Ciências: alguns apontamentos**. Ciência em Tela, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0210_tavares.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

TEZZARI, M. L.. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. Porto Alegre. 2009, 235 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS- Faculdade de Educação, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 108.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em out. de 2020.

TORRES, P. L. **Aprendizagem Colaborativa**: Teoria e Prática. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em 22 de dez. de 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais Salamanca**, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. Jomtien, 1998.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: set. 2020.

VITALIANO, R.C. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VILARONGA, C.A.R; CAIADO, K.R.M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.1, p.61-78, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 maio 2021.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Componente Curricular da Disciplina PROINTER III

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
---	---

FICHA DE COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO:	COMPONENTE CURRICULAR: PROINTER III – DOCÊNCIA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE: INSTITUTO DE FÍSICA		SIGLA: INFIS
CH TOTAL TEÓRICA: 30	CH TOTAL PRÁTICA: 30	CH TOTAL: 60

OBJETIVOS
Refletir sobre a profissão docente e os objetivos da educação inclusiva de alunos com deficiências. Estudar a legislação em vigor relacionada à Educação Especial. Identificar e refletir sobre as visões de estudantes e professores de Física a respeito dos elementos constitutivos da profissão docente e sua relação com a educação inclusiva, através da aproximação entre a universidade e a comunidade. Discutir os aspectos curriculares e propostas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva no âmbito do ensino de Física e buscar alternativas de ação pedagógica que propicie uma inclusão plena, no contexto da Educação Especial. Discutir o papel social da educação inclusiva de alunos com deficiências e compreender o sujeito com o possuidor de múltiplas dimensões para a aprendizagem de Física.

EMENTA
A Educação Inclusiva no contexto sócio-econômico e político brasileiro. Abrangência, pressupostos legais e caracterização da pessoa com deficiências. Ações pedagógicas e elaboração de materiais voltados para as necessidades educacionais especializadas no ensino de Física.

PROGRAMA

1. A Educação Inclusiva

- 1.1 As diversas concepções do termo INCLUSÃO
- 1.2 A cultura escolar na perspectiva inclusiva

1.3 Da integração escolar à educação inclusiva

- 1.4 Aspectos pedagógicos e administrativos na inclusão escolar e os desafios para o ensino de Física.

2. A Legislação e a Educação Inclusiva

- 2.1 Constituição de 1988
- 2.2 Declaração de Jomtien (Tailândia) Declaração Mundial sobre Educação para Todos
- 2.3 Declaração de Salamanca
- 2.4 LDB 9394/96
- 2.5 Declaração Internacional de Montreal
- 2.6 Declaração de Guatemala
- 2.7 Leis Federais, Leis Estaduais e Leis Municipais

3. As Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica

- 3.1 Aspectos educacionais em uma perspectiva inclusiva
- 3.2 A organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com deficiências.
- 3.3. Realização de seminário, no formato de mesa redonda, mediada pelo professor da disciplina, para discussões sobre o desafios da docência no campo da inclusão e suas relações com o ensino de Física e de outras áreas.

4. Discussão e elaboração de propostas pedagógicas voltadas ao ensino de Física para este público

- 4.1 Deficiência Física
- 4.2 Deficiência Auditiva
- 4.3 Deficiência Visual
- 4.4 Altas habilidades/superdotação
- 4.5 Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD)
- 4.6 Deficiência Intelectual.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- OLIVEIRA, M. J. A. P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da**

educação inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n.948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

MONTEIRO, A. J. M. et al. **Práticas pedagógicas no cotidiano escolar: desafios e diversidade**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/images/conteudo/livros/miolo/livros/PRATICAS-PEDAGOGICAS-1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Rio de Janeiro: ABPEE. Trim. estral. 2005. ISSN 1980-5470. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Santa Maria: UFSM, Trim. estral. 2000. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/index>>. Acesso em: 28 maio 2018.

Anexo 2 - Equivalência Curricular de disciplinas – Projeto Político Pedagógico versão 2011-1.

Currículo Antigo: Licenciatura em Física						Currículo em Implantação: Licenciatura em Física						Saldo
Período	Código	Disciplina	Carga Horária			Período	Código	Disciplina	Carga Horária			
			T	P	Total				T	P	Total	
1º	LFI11	Introdução à Física	60	0	60	1º	LIF11	Introdução à Física	60	0	60	0
1º	LFI12	Laborat. Introd. à Física	0	30	30	1º	LIF12	Laboratório Introd. à Física	0	30	30	0
1º	MLI11	Cálculo Dif.e Integral I	90	0	90	1º		Cálculo Dif.e Integral I	60	0	60	-30
1º	MLI08	Geometria Analítica	75	0	75	1º		Geometria Analítica	60	0	60	-15
2º	LFI21	Mecânica da Partícula	90	0	90	1º	LIF11	Parte de Introd. à Física	60	0	60	0
						2º	LIF21	Parte de Introdução à Mecânica	90	0	90	
2º	LFI22	Laboratório de Mecânica I	0	30	30	1º	LIF12	Parte de Lab. Intr. à Física	0	30	30	0
						2º	LIF22	Parte de Lab. de Mecânica	0	30	30	
2º	MLI14	Cálculo Dif. e Integral II	90	0	90	2º		Cálculo Dif.e Integral II	60	0	60	-30
2º	MLI12	Álgebra Linear	75	0	75	2º		Álgebra Linear	60	0	60	-15
3º	LFI31	Mecânica dos Corpos Rígidos e dos Fluidos	90	0	90	2º	LIF21	Introdução à Mecânica	90	0	90	0
3º	LFI32	Laboratório de Mecânica II	0	30	30	2º	LIF22	Laboratório de Mecânica	0	30	30	0
3º	MLI16	Cálculo Dif. E Integral III	90	0	90	3º		Cálculo Dif.e Integral III	60	0	60	-30
3º e 9º	INF61 e INF62	Informática no Ensino de Física	120	0	120	1º		Informática	60	0	60	-60
4º	LFI41	Eletrostática e	90	0	90	4º	LIF41	Introdução ao	90	0	90	0

		Eletrodinâmica						Eletromagnetismo				
4º	LFI42	Labor. de Eletrostática e Eletrodinâmica	0	30	30	4º	LIF42	Labor. de Eletromagnetismo	0	30	30	0
4º	MAT06	Estatística	60	0	60							-60
4º	DCE10	Equações Diferenciais Ordinárias	90	0	90	4º		Equações Diferenciais Ordinárias	60	0	60	-30
5º	LFI61	Oscilações e Ondas	60	0	60	3º	LIF31	Parte de Oscilações, Ondas e Introdução Termodinâmica	90	0	90	0
5º	LFI62	Laboratório de Oscilações e Ondas	0	15	15	3º	LIF32	Parte de Laboratório de Oscilações, Ondas e Termodinâmica	0	30	30	0
5º	QMC02	Química Geral	45	0	45	5º		Química Geral	60	0	60	+15
5º	QMC03	Química Experimental	0	45	45							-45
5º	HLP15	Psicologia da Educação	60	0	60	2º	HLP15	Psicologia da Educação	60	0	60	0
6º	LFI66	Eletromagnetismo	90	0	90	5º	LIF51	Eletromagnetismo	60	0	60	-30
6º	LFI63	Introdução à Óptica	60	0	60	6º	LIF61	Introdução à Óptica	60	0	60	0
6º	LFI64	Laboratório de Óptica	0	15	15	6º	LIF62	Laboratório de Óptica	0	15	15	0
6º	HLP16	Didática Geral	60	0	60	4º	HLP16	Didática Geral	60	0	60	0
7º	LFI81	Termodinâmica	90	0	90	3º	LIF31	Parte de Oscilações, Ondas e Introdução Termodinâmica	90	0	90	0
						6º	LIF63	Termodinâmica	60	0	60	
7º	LFI82	Laborat. Termodinâmica	0	15	15	3º	LIF31	Parte de Laboratório de Oscilações, Ondas e Termodinâmica	0	30	30	0
7º	LFI76	Mecânica Clássica	90	0	90	7º	LIF71	Mecânica Clássica	60	0	60	-30
7º	LFI75	Instrumentação para o Ensino de Física I	0	60	60	2º	LIF23	PIPE 2 (Universo e Movimento)	15	30	45	+30
						3º	LIF34	PIPE 3 (As TIC's no Ensino de Física)	15	30	45	
8º	LFI86	Mecânica Quântica	90	0	90	6º	LIF64	Estrutura da Matéria	60	0	60	+30
8º	LFI81					8º	LIF81	Mecânica Quântica	60	0	60	
8º	LFI83	Prática de Ensino de	90	0	90	8º	LIF83	Estágio Supervisionado 1	30	90	120	+30

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS DE LICENCIATURA

1- Astronomia, Física e seu Ensino	2- Educação Científica e CTS-A	3- Eletromagnetismo, Óptica e seu Ensino	4- Evolução das Ideias da Física	5- História e Epistemologia da Ciência	6- História da Física	7- Mecânica e seu Ensino	8- Modelos de Ciências como Espaços de Educação	9- Projetos Interdisciplinares
60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60

10- Principais Físicas Teóricas I	11- Tecnologias Digitais para o Ensino de Física	12- Tópicos de Aprendizagem	13- Tópicos Especiais em Ensino de Física I	14- Tópicos Especiais em Ensino de Física II
60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS GERAIS

1- Álgebra Linear	2- Astronomia	3- Eletromagnetismo II	4- Física Computacional	5- Física dos Radiações Ionizantes	6- Física de Lentes - Fundamentos e Aplicações	7- Introdução à Espectroscopia	8- Introdução à Métrica da Física Teórica	9- Instrumentação em Física Médica I
45 00 45	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60

10- Introdução aos Modelos Clássicos e Aplicações	11- Mecânica Clássica II	12- Mecânica Estatística	14- Mecânica Quântica II	15- Métodos da Física Teórica I	16- Nanociência e Nanotecnologia	18- Óptica Física	17- Ressonância Magnética Nuclear e Imageamento	19- Tópicos Especiais em Física I
60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60	60 00 60

19- Tópicos Especiais em Física II
60 00 60

Observações

*As Atividades Acadêmicas Complementares serão desenvolvidas ao longo do curso.

**As disciplinas optativas poderão ser cursadas a partir do primeiro período.

***O aluno deverá integralizar, no mínimo, 120 horas em disciplinas optativas de Licenciatura.

****Os discentes poderão cursar, como optativas, quaisquer disciplinas oferecidas por outras Unidades Acadêmicas da UFU, desde que sejam de áreas afins à formação e sejam aprovadas pelo Colegiado do Curso.

*****O Ensino é componente curricular obrigatório, conforme Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004 (Simes).

*****Para cursar Estágio Supervisionado I, II, III e IV o discente deverá ter cumprido, no mínimo, 1200 horas em componentes curriculares.

*****Para cursar Trabalho de Conclusão de Curso I o discente deverá cursar Metodologia de Pesquisa.

*****Para cursar Trabalho de Conclusão de Curso II o discente deverá cursar Trabalho de Conclusão de Curso I.

9. APÊNDICES

Apêndice 1 – Anamnese inicial para levantamento de dados sociodemográficos

Questionário de Pesquisa - PROINTER III - UFU

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "DOCÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE FÍSICA LICENCIATURA", que faz parte da pesquisa de Dissertação de Mestrado da aluna Marcela Costa Guedes sob a orientação Prof.^a Dr.^a Alessandra Riposati Arantes e do Prof. Dr. Ricardo Kagimura.

O objetivo deste questionário é analisar as concepções tanto em relação à disciplina cursada quanto à inclusão escolar a fim de investigar e analisar as contribuições de atividades na perspectiva inclusiva, à luz dos princípios contidos nas atuais políticas educacionais que abordam as especificidades da área da Educação Especial.

De antemão, é importante ressaltar que tanto sua identidade quanto as respostas atribuídas serão mantidas pelo anonimato durante a discussão acadêmica dos dados e posterior publicação da pesquisa.

Este questionário está estruturado em dois eixos:

I) Concepção acerca da temática sobre a inclusão escolar;

II) Perfil do(a) entrevistado(a).

Os benefícios deste trabalho são relacionados unicamente à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva no curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Desde já, agradeço pela sua participação!!! Att., Marcela Guedes.

I) Concepção acerca da temática sobre a inclusão escolar

Aceita participar, voluntariamente, dessa pesquisa após ter sido devidamente esclarecido, no texto acima, os objetivos e a garantia do anonimato da sua identidade?

() Sim

() Não

Você possui algum familiar ou amigo que tenha alguma deficiência?

() Sim

() Não

Caso a resposta anterior tenha sido “SIM”, escreva aqui qual é essa deficiência.

Você teve algum colega em sala de aula na Educação Básica que tivesse alguma deficiência?

() Sim

() Não

Se sim, escreva aqui qual era a deficiência.

Para você, a maneira como os conteúdos de Física foram ministrados no ensino médio permitiam aos estudantes com deficiência terem iguais condições de aprendizado? Justifique sua resposta.

Na sua opinião, o que é necessário para o acesso e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o público alvo da Educação Especial?

Na sua percepção, a sociedade em que vivemos é inclusiva para pessoas com deficiência? Se sim, cite exemplos de situações vivenciadas que subsidiem a sua resposta.

II) Perfil do(a) entrevistado(a)

Redija aqui seu nome completo

Qual sua faixa etária?

- ☐ Entre 16 a 20 anos.
- ☐ Entre 21 a 25 anos.
- ☐ Entre 26 a 30 anos.
- ☐ Acima de 30 anos.

Qual sua cidade de origem e a distância em relação a Uberlândia-MG?

Escreva aqui o ano de ingresso no curso de Física Licenciatura da UFU.

Qual o tipo de escola que você cursou na Educação Básica?

- ☐ Totalmente em escola pública.
- ☐ Totalmente em escola privada.
- ☐ Parcialmente em escola pública e privada.

Você trabalha?

- ☐ Não trabalho.
- ☐ Trabalho meio período.
- ☐ Trabalho meio período.

Você possui acesso à internet para o acompanhamento das aulas síncronas desse semestre?

- ☐ Possuo acesso a rede fixa de *wifi* em casa de boa qualidade.
- ☐ Possuo acesso pelo *wifi* em casa de amigos, familiares ou espaços públicos.
- ☐ Possuo acesso por pacote de dados ilimitado (dispositivos móveis).
- ☐ Possuo acesso por pacote de dados limitado (dispositivos móveis).

Durante as apresentações de trabalhos que acontecerão nessa disciplina, você conseguirá ligar?

- () O áudio e a câmera frequentemente.
- () Somente o áudio frequentemente.
- () Não consigo ligar nem áudio e nem câmera.

Caso você tenha marcado uma das duas últimas alternativas na questão anterior, justifique aqui sua resposta.

Apêndice 2 – Anamnese final para investigação sobre as contribuições

Questionário Final da Disciplina - PROINTER III - UFU

Este questionário é composto por questionamentos que complementarão a pesquisa intitulada "DOCÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE FÍSICA LICENCIATURA".

A atribuição objetiva da sua resposta é de suma importância para o encerramento dessa pesquisa científica e para a análise das práticas desenvolvidas ao longo da disciplina, visto que essa será complementada por meio das considerações apresentadas por você. De antemão, agradeço pela colaboração, empenho e envolvimento nas atividades propostas!!!

Sua participação foi essencial para que este processo se consolidasse!!!

Quais foram as contribuições das atividades realizadas ao longo da disciplina para sua formação de professor de Física na perspectiva inclusiva de estudantes com deficiência?

Dentre as atividades propostas, marque as que foram mais marcantes para sua formação docente:

- () Caminhada dos privilégios;
- () Relatos vivenciados por professores da Educação Básica acerca da inclusão escolar;
- () Relatos vivenciados por pais estudantes com deficiência;
- () Conhecimento sobre as fases e o processo legal de inclusão escolar no Brasil;

- () Apresentação e discussões das Tecnologias Assistivas;
- () Aprofundamento sobre as características e prática pedagógica acerca da especificação em uma deficiência.
- () Elaboração e apresentação do plano de aula
- () Elaboração do portfólio

Na sua opinião, as atividades desenvolvidas na disciplina foram significativas para seu processo de formação enquanto professor? E quanto a inclusão, foi um processo significativo? Justifique sua resposta.

Na sua opinião, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são sinônimos? Justifique sua resposta.

A partir dos debates realizados na disciplina e das práticas desenvolvidas, relate seus apontamentos sobre como incluir TODOS em uma sala de aula.

Apresente sua opinião sobre quais as possíveis estratégias de acesso e de permanência que devem ser conduzidas para o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência?

Na sua opinião, quais seriam as estratégias para o professor gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade?

Conforme todas as atividades devolvidas durante a disciplina relate quais foram os principais sentimentos despertados em você e ressalte alguns desses momentos.

Aproveite o espaço para deixar suas sugestões para as futuras práticas da disciplina PROINTER III.

SISTEMATIZAÇÃO DE ATIVIDADES

PARA A

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

na perspectiva da

Educação Especial



Marcela Costa Guedes | Ricardo Kagimura | Alessandra Riposati Arantes



Universidade
Federal de
Uberlândia



Pós-Graduação em Ensino
de Ciências e Matemática

Prezado(a) professor(a),

Este produto educacional é fruto da pesquisa intitulada **DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O CURSO DE FÍSICA LICENCIATURA**, vinculada ao programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa proposta constitui da sistematização de atividades com vistas para a educação inclusiva. Todas as atividades foram organizadas com base nos atuais desafios sobre a inclusão escolar no Brasil e com referência sobre a importância de contribuir para a formação inicial de profissionais da educação com potencialidades necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação.



Para iniciarmos nossa trilha é preciso realizar algumas reflexões...

Estamos inseridos em um contexto em que a expansão das ações pedagógicas surge em consonância à velocidade com que ocorrem as transições em todas as áreas do saber. Essas transições tecnológicas e sociais ressaltam a importância de ressignificar as atribuições desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, surge a necessidade de refletir sobre as intervenções pedagógicas que estão sendo desenvolvidas em diferentes esferas da educação, principalmente no que diz respeito sobre a prática inclusiva na perspectiva da Educação Especial.

Por essa razão, é de suma relevância que nossas inquietudes enquanto professores e os desafios enfrentados cotidianamente em sala de aula nos levem a indagar sobre as possíveis contribuições de atividades na perspectiva inclusiva durante a formação inicial, afinal os conhecimentos que adquirimos e as dinâmicas que realizamos durante nossa preparação pedagógica são fatores preponderantes quanto à emissão de respostas educativas que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes.

É com base nessa concepção que se justifica o material que você está lendo. Com o intuito de desenvolver atividades práticas à luz dos princípios contidos na Educação Especial sugeriu uma sistematização de dinâmicas em 12 diferentes etapas. Cada aula foi estruturada com o intuito de ampliar e diversificar as fontes dos saberes docentes acerca da Educação Especial. Almeja-se, com essas aulas, agregar vivências quanto às ações pedagógicas que respeitam as potencialidades dos estudantes no contexto escolar e, conseqüentemente, que são fatores que contribuem para que o processo de inclusão escolar seja mais significativo.

Como proposta de (re)significação, este material disponibiliza uma possibilidade para que você professor(a) possa desenvolver práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais. Espera-se que este material sirva também para direcionar os professores de diferentes contextos educacionais e ainda motive novas pesquisas em busca da superação do desafio da inclusão escolar. Que seja uma leitura reflexiva e que possa contribuir com sua prática docente.

Boa leitura!!!



Sumário

Aspecto da inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial	5
Detalhamento da proposta didática.....	12
Colaboradores do projeto	26
Referências	27

Olá! Meu nome é Marcela! Sou professora como você e pesquisadora deste projeto. Trilharemos juntos os passos desta proposta didática. Espero que ao longo do caminho possamos refletir e aprender ainda mais sobre as diferentes experiências pedagógicas que buscam garantir o direito à escolarização de todos, inclusive do público-alvo da Educação Especial. Vamos lá!



Mais um passo importante na nossa trilha de aprendizagem...

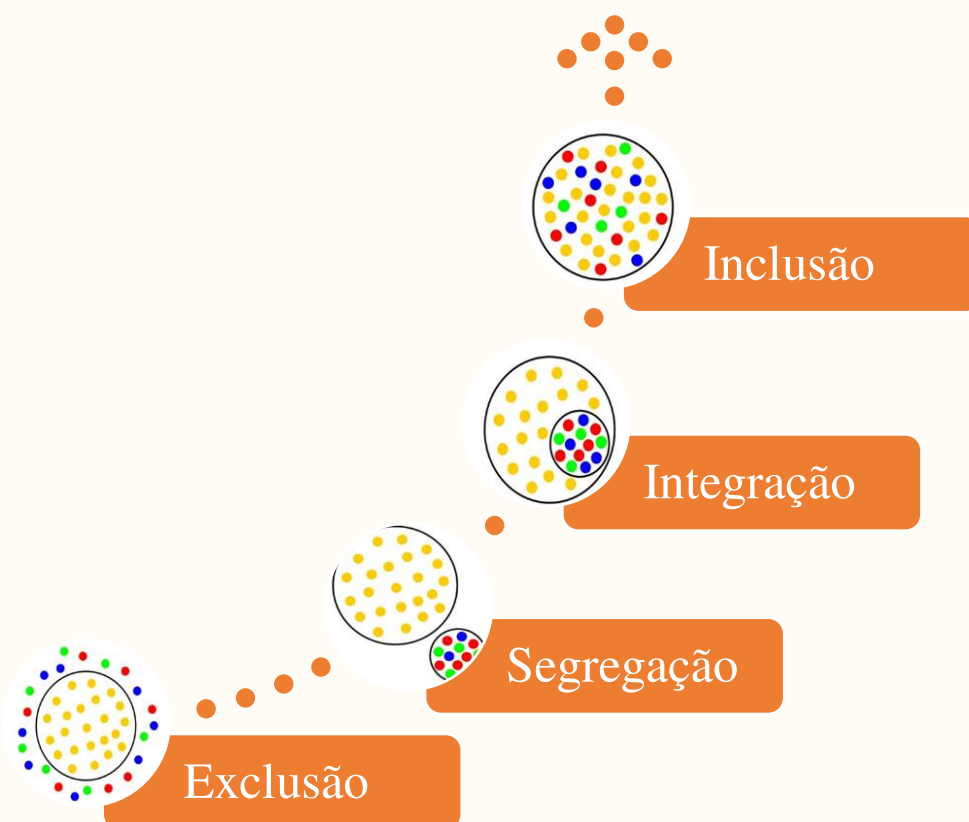
Aspecto da inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial

Reconhecidamente, a educação especial no Brasil se pautou, durante muito tempo, num modelo exclusivo. Nesse modelo, a educação de pessoas com deficiência foi realizada separadamente em escolas especializadas. Essa realidade foi se modificando, e a educação inclusiva ganhou importância a partir da segunda metade da década de 90, mediante pressão da população civil e do discurso baseado na consigna “Educação para Todos”, que foi fruto da difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nesse contexto, a Educação denominada Inclusiva ganhou maior visibilidade na sociedade e nos debates político-educacionais.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, de modo que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2007).

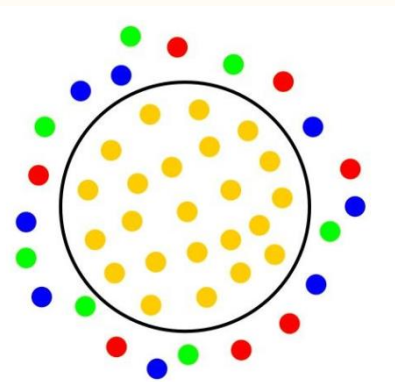


A política de educação especial caminhou um longo percurso e passou por diversos questionamentos. Para compreendermos a proposta da Educação Especial atual é de grande relevância fazermos uma análise histórica desse tipo de ensino, sobretudo para a população com deficiência, que passou pelo modelo de exclusão e segregativo, caminhando à integração até chegar aos dias atuais, no modelo de inclusão. Cabe destacar que as diferentes etapas podem ser observadas concomitantemente até os dias atuais.

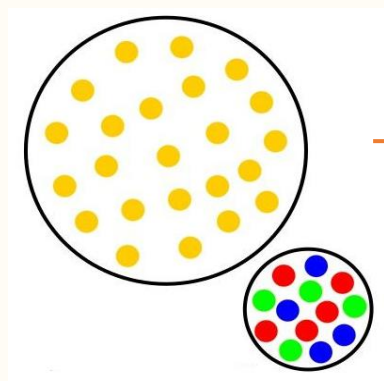


Fonte: Elaborada pela autora (2022)

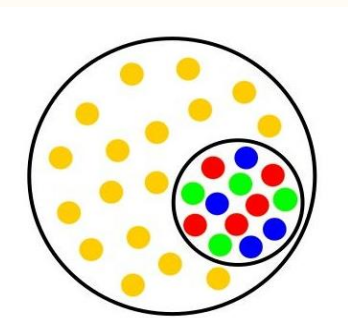




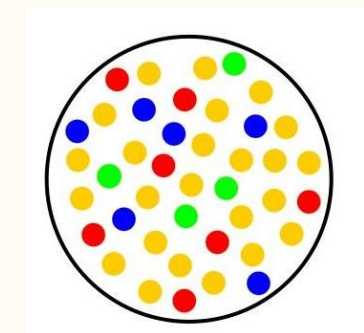
A **fase da exclusão** ocorre quando os estudantes são direta ou indiretamente privados de acessar qualquer forma de escolarização ou participação social, ou seja, há separação dos indivíduos com deficiência. Nessa fase os estudantes com deficiência são segregados e sua potencialidade de aprendizado ignorada e não há nenhuma forma de atenção educacional.



A **fase da segregação** ocorre quando a escolarização de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, como instituições ou escolas especiais. Nessa fase, os estudantes com deficiência são isolados dos estudantes sem deficiência, mesmo no espaço físico escolar.



A **fase da integração** ocorre quando os estudantes com deficiência são inseridos no sistema regular de ensino em salas especiais, separados dos estudantes sem deficiência. Nessa fase, os estudantes com deficiência precisam fazer adaptações para conseguirem acompanhar a rotina escolar.



A **fase da inclusão** ocorre quando há uma reforma sistêmica no contexto escolar que envolve a adequação de métodos de ensino e abordagens e superação de barreiras para proporcionar um ambiente de aprendizagem participativo para todos os estudantes. Nessa fase, a inclusão não acontece apenas com os estudantes com deficiência. Trata-se de um processo que abrange toda a comunidade escolar.

Fonte das imagens: Kilhian, 2012



Nesse sentido, em meados do século XIX, estudiosos e pesquisadores começaram a analisar o comportamento e possibilidades de aprendizado das pessoas com deficiência. O início da história da educação especial, de certa forma, dialoga com os avanços científicos de diversas áreas do conhecimento, como a medicina e a psicologia.



Timidamente as classes especiais foram se consolidando no começo dos anos 60 em instituições públicas ou, principalmente, privadas. Indagações tanto sobre a origem constitucional de enquadramento do indivíduo como “deficiente” quanto sobre sua própria incurabilidade fomentaram as alterações na legislação e promoveram mudanças que tangenciaram a Educação Especial no Brasil. Inclusive, Mazzotta (1996) retrata que até o ano de 1950 os propósitos educacionais no atendimento de deficientes aconteciam em classes hospitalares como modalidade “ensino hospitalar”.

Sassaki (2007) afirmou que no Brasil as instituições foram se especializando para prestar serviços possíveis, já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade. Alguns exemplos dessas instituições são:

Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – 1854



Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) – 1857



Sociedade Pestalozzi – 1932

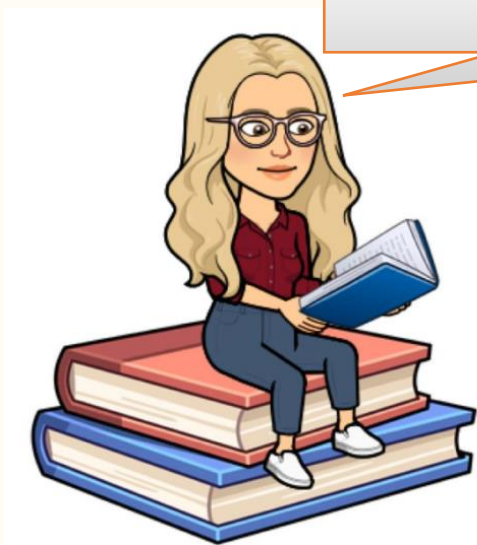


Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – 1954



A expansão das instituições especializadas no Brasil se constituiu após os documentos legais que regiam o sistema educacional serem instituídos e, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n. 4.024/61.

Mendes (2006) salienta que diferentes fatores como a busca pelos direitos humanos, a importância da convivência mútua entre pessoas com e sem deficiência e as descobertas na área educacional das possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência aguçaram ainda mais as inúmeras críticas ao modelo adotado.



Na tentativa de organizar as metas governamentais da educação especial em escolas e em instituições de ensino especializado, somente na década de 1970, criou-se, no Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973, a sede do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Rio de Janeiro.

Segundo Glat (2005), o discurso da integração se consolidou a partir de uma forte transformação nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência.



O movimento pela integração não preconizava a extinção dos serviços existentes, mas condizia com a busca pela criação de condições de atendimento na rede regular e o acompanhamento das pessoas com deficiência embora, segundo Sassaki (2007) o modelo pairava sobre a premissa da segregação ao declarar, na maioria das vezes, a deficiência como um problema que poderia ter solução por meio da oferta de algum tipo de serviço.



Marcos históricos de democratização em plena era integracionista foram cruciais para que outros países incorporassem em seus dispositivos legais garantias de atendimento como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, assim proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981, cujo lema foi “Participação Plena e Igualdade”, e a Declaração de Sundberg promulgada nesse mesmo ano por parte da aprovação da Unesco durante a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração.

Na conjuntura brasileira as reivindicações em torno do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência levaram a reestruturação nos dispositivos legais de atendimento a pessoas com deficiência. Em especial, no ano de 1988, a promulgação da Constituição Brasileira consolidou, em seu artigo 206º, inciso I, os princípios referentes à educação como a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

Quase dez anos após o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o discurso sobre a inclusão tornou-se recorrente por parte dos profissionais da área da educação e da sociedade de modo geral. Ao invés de focalizar na deficiência da pessoa, a concepção sobre a inclusão enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem.



Assim, as escolas brasileiras foram conclamadas a buscarem por maneiras de atender à prerrogativa do movimento de educação para todos oportunizando para as pessoas com deficiência as condições justas e necessárias para a inserção democrática no sistema educacional. Então, podemos dizer, resumidamente, que as educações especial e inclusiva devem dialogar e atuar em conjunto, como se uma estivesse inserida na outra.

**Quer saber mais sobre a
Educação Inclusiva na
perspectiva da
Educação Especial?**



ESCANEIE-ME



Na reta final da trilha é importante compreender o:

Detalhamento da proposta didática...

Professor(a), esta seção contém uma proposta didática inclusiva que foi sistematizada com o intuito de contribuir com o processo de sensibilização, ampliação e diversificação das fontes do saber docente sobre a inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial. Espero que sejam atividades que auxiliem você!!!



Tabela 1: Estrutura das aulas

Aula	Tema	Atividades
1ª	Objetivo: Promover o diálogo com a turma e identificar as concepções dos estudantes acerca do processo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial. Dinâmica da Aula: No primeiro momento da aula, o(a) professor(a) aproveitará para se apresentar para a turma. Em função das aulas remotas, esse formulário pode ser aplicado via Google Formulário. No segundo momento da aula, o(a) professor(a) solicitará a cada estudante uma breve apresentação oral de seus nomes e um relato pessoal sobre alguma experiência com pessoas com deficiência, sejam escolares ou não. Após essa conversa, o professor disponibilizará o <i>link</i> de acesso ao formulário e solicitará o preenchimento do mesmo. Este <i>link</i> pode ser enviado no canal de mensagens instantâneas ou anexado em um ambiente virtual que pode ser criado	Atividade 1 (durante a aula): O objetivo dessa atividade é obter algumas informações acerca do perfil da turma e identificar algumas concepções dos estudantes em relação à inclusão escolar. Perguntas do primeiro questionário: Perfil da turma - Descrição da turma - Nome completo. - Qual sua faixa etária? ☐ Entre 16 à 20 anos. ☐ Entre 21 à 25 anos.

como forma de facilitar a comunicação e envio de atividades pelos estudantes.

OBS.: O(a) professor(a) pode aproveitar a oportunidade para convidar os estudantes a confeccionarem um site como forma de organizar e divulgar as atividades que serão desenvolvidas ao longo do curso.

☐ Entre 26 à 30 anos.

☐ Acima de 30 anos.

- Tipo de escola cursada na Educação Básica.

☐ totalmente em escola pública.

☐ totalmente em escola privada.

☐ parcialmente em escola pública e privada.

- Você trabalha?

☐ não trabalho.

☐ trabalho meio período.

☐ trabalho o dia todo.

- Você possui algum familiar ou amigo que tenha alguma deficiência?

☐ Sim

☐ Não

- Caso a resposta anterior tenha sido “SIM”, qual é essa deficiência?

- Você teve algum colega em sala de aula na Educação Básica que tivesse alguma deficiência?

☐ Sim

☐ Não

- Se sim, qual era a deficiência?

- Para você, a maneira como os conteúdos de Ciências da Natureza/Física foram ministrados

		no ensino médio permitiam aos estudantes com deficiência terem iguais condições de aprendizado? Justifique sua resposta. - Na sua opinião, o que é necessário para o acesso e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o público alvo da Educação Especial? - Na sua percepção, a sociedade em que vivemos é inclusiva para pessoas com deficiência? Justifique sua resposta. Aproveite para evidenciar exemplos de situações vivenciadas.
2ª	Objetivo: Sensibilizar os licenciandos e levá-los a refletir sobre a distribuição desigual de privilégios na sociedade. O intuito é fomentar e aguçar possíveis discussões que possam surgir sobre o quão contraditório é falar de meritocracia, principalmente quando se almeja a construção de ambientes escolares inclusivos. Dinâmica da aula: No primeiro momento da aula, será feita a dinâmica da Caminhada dos Privilégios. Como forma de interatividade e de organização das respostas atribuídas pela turma, o professor utilizará a plataforma <i>online</i> do Google Formulário a fim de obter as respostas em tempo real. Cada questionamento, representado na tabela 2, será projetado e lido conjuntamente com a turma. A prática será realizada de maneira individual e com todos os estudantes. Durante a aula, o(a) professor(a) enviará o <i>link</i> do formulário e repassará as devidas instruções. As respostas atribuídas pelos participantes	<u>Atividade 2 (durante a aula):</u> Para a socialização, o(a) professor(a) iniciará um debate tendo como pauta os seguintes tópicos como: 1- Comentários sobre relatos pessoais acerca da dinâmica; 2- Sobre a ideia do termo privilégio frente à sociedade atual; 3- Sobre como os privilégios afetam uns aos outros; 4- A relação entre privilégios e inclusão. 5- Aproveite o momento e discutam sobre quais foram as reflexões provocadas em você sobre os desafios da inclusão das pessoas com deficiências tanto na nossa sociedade quanto no sistema escolar.



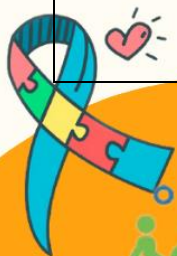
	serão contabilizadas em forma de “pontos”. Caso o estudante tenha vivenciado alguma das experiências ressaltadas no questionamento do formulário, ele deverá marcar a opção "CONCORDO" que equivale a zero ponto, caso contrário, ele marca a opção "NÃO CONCORDO", sendo atribuído um ponto positivo ao seu score final. Ao final, os resultados anônimos serão compartilhados na ferramenta de mensagens instantâneas, mas a identidade dos participantes será preservada. A ferramenta do Google Formulário permite esse anonimato por meio de programações feitas nas configurações e nas planilhas. Após aplicação da dinâmica sobre a caminhada dos privilégios o(a) professor(a) fará a socialização acerca das pontuações. Em seguida, a turma será dividida em pequenos grupos e cada grupo será orientado para comentar sobre suas concepções em um tempo médio de 15 minutos. Este momento é importante para que os estudantes possam comentar sobre a dinâmica realizada e socializar suas concepções para toda a turma. Ao final, o(a) professor(a) repassará aos estudantes as instruções sobre a atividade postada no ambiente virtual da disciplina. Cabe destacar que essa atividade servirá como aporte para o planejamento das aulas sucessoras.	A duração prevista para essa atividade será de 50 minutos. <u>Atividade 3 (extraclasse):</u> Como forma de apresentar e discutir as legislações acerca da Inclusão Escolar no Brasil, será solicitada a toda turma a leitura de textos como Sousa e Prieto (2002), Silva e Miranda (2012), Sassaki (2007), Jannuzzi (2004), Mendes (2006) e Mantoan (2003). Esta leitura servirá como aporte para a atividade proposta na aula 4 deste planejamento. Os estudantes terão um prazo máximo de 14 dias para ler, refletir e realizar apontamentos sobre o progresso da inclusão no Brasil destacado no texto. Consequente, eles deverão formular uma argumentação acerca da seguinte situação: 1- Relate sua percepção acerca do progresso da educação inclusiva no Brasil destacando as partes que você achou mais desafiadoras para as pessoas com deficiência.
3ª	Objetivo: Conhecer e compreender diferentes situações educacionais por meio dos relatos apresentados por professores da Educação Básica acerca dos desafios inerentes à prática docente na perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência	Ao final da aula, o(a) professor(a) organizará a turma em grupos, onde cada um escolherá seu tema de interesse para a discussão nas próximas aulas. Neste momento, o(a) professor(a) aproveitará para conversar com a turma sobre a dinâmica da próxima aula. O intuito dessa dinâmica é propor que os



	Dinâmica da Aula: A aula iniciará com o(a) professor(a) da disciplina apresentando os professores convidados que trabalham na Educação Básica. Em seguida, cada professor fará seu relato.	estudantes pesquisem e sistematizem uma aula frente a perspectiva da inclusão escolar de estudantes com deficiência tomando como referência os relatos apresentados pelos professores da Educação Básica.
4ª	Objetivo: Refletir sobre a conjuntura legal do processo de inclusão escolar no Brasil nos últimos anos, das quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Dinâmica da aula: O(a) professor(a) terá a oportunidade de escolher uma das propostas sistematizadas levando em consideração o contexto da sala de aula. Essas propostas poderão ser realizadas da seguinte forma: <u>Proposta 1:</u> A turma será dividida em pequenos grupos, separados por afinidade, conforme a quantidade de estudantes. Cada grupo deverá ter, em média, quatro integrantes. Cada grupo ficará responsável por discutir os avanços e barreiras para a escolarização das pessoas com deficiência em cada período da história desta população: exclusão, segregação, integração e inclusão, onde um quinto grupo ficará responsável pela confecção da linha do tempo que envolve todas as fases. Os grupos terão 40 minutos para realizarem a atividade. Após a discussão, o grupo deverá registrar no mural interativo, <i>Pladet</i>, seus conhecimentos oriundos da discussão. Na sequência, socializarão suas discussões por meio de uma apresentação de 15 minutos. Os grupos deverão relacionar o que foi discutido com as respostas atribuídas na atividade 3.	Toda a dinâmica acontecerá durante a aula, incluindo a apresentação dos grupos sobre a confecção dos murais. Para a atividade da linha do tempo, o(a) professor(a) orientará o grupo para que sejam evidenciados alguns dos principais marcos históricos e fatos sobre a Educação Inclusiva no Brasil. Caso o(a) professor(a) opte pela proposta 1, é interessante que ao final da aula, durante a socialização, cada grupo complemente a linha do tempo, conforme suas concepções e reflexões.

	<u>Proposta 2:</u> A sala será dividida em três equipes que deverão simular as quatro fases da história das pessoas com deficiência: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, por meio de uma performance em formato livre. Ao escolher essa proposta para a consolidação da aula, o(a) professor(a) pode explorar diferentes recursos como, por exemplo, o desenvolvimento de um teatro.	
5ª	Objetivo: Refletir e debater sobre a atual conjuntura legal que rege a formação inicial de professores no Brasil na perspectiva da Educação Especial. Dinâmica da aula: No início da aula, o(a) professor(a) irá projetar tanto a linha do tempo quanto o mural interativo confeccionado na aula anterior. Isso será feito com o intuito de aguçar o debate sobre o que foi confeccionado por cada grupo. Após essa conversa inicial, o(a) professor(a) apresentará aos estudantes alguns documentos legais como resoluções e diretrizes que regem a formação de professores na perspectiva da Educação Especial. O momento será aguçado com problematizações sobre a temática. Ao final, o(a) professor(a) repassará aos estudantes as instruções sobre a atividade que será feita em casa e postada no ambiente virtual.	Atividade 4 (extraclasse): Cada grupo deverá seguir a sistematização da atividade: 1) A partir da Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais n.4.256/2020, construa, junto ao grupo, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de acordo com o Anexo desta Resolução. O preenchimento deverá ser realizado para a situação selecionada pelo grupo na terceira a partir dos relatos dos professores. O(a) professor(a) ficará responsável por direcionar os estudantes e dispor de atende-los em caso de dúvidas com o preenchimento.
6ª	Objetivo: Organizar um momento de reflexão e debate sobre os desafios da inclusão escolar na perspectiva dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O intuito dessa prática é propiciar aos estudantes a uma análise sobre o trabalho desenvolvido no AEE a partir dos olhares e anseios das pessoas que lidam diretamente com essa perspectiva.	Atividade 5 (durante a aula): Os estudantes poderão apresentar suas dúvidas e questionamentos aos convidados.

	Dinâmica da Aula: No momento inicial da aula, o(a) professor(a) apresentará todos os convidados e coordenará o momento dos questionamentos. Esses questionamentos poderão ser postados no ambiente virtual da disciplina ou feitos em tempo real durante a conversa. Caso sejam anexados no ambiente virtual, o(a) professor(a) deverá ressaltá-los durante o debate. Ao final, o professor fará uma socialização com toda a turma a fim de verificar as concepções de cada estudante sobre a prática desenvolvida durante a aula.	
7ª	Objetivo: Organizar um momento de reflexão e debate sobre os desafios da inclusão escolar a partir dos olhares e anseios apresentados por pessoas que participam diretamente desse processo. Para isso, pais, estudantes e pessoas com deficiências serão convidados para este momento de interação. Dinâmica da Aula: No momento inicial da aula, o(a) professor(a) da disciplina apresentará todos os convidados e coordenará o momento dos questionamentos. Esses questionamentos poderão ser feitos durante a conversa. Ao final, o(a) professor(a) iniciará uma socialização com toda a turma a fim de verificar as concepções de cada estudante sobre a prática desenvolvida durante a aula. Como encerramento da etapa dos relatos, o(a) professor(a) solicitará o preenchimento da atividade 6.	Atividade 6 (extraclasse): Após a conversa, o(a) professor(a) fará uma dinâmica com a turma utilizando a ferramenta tecnológica <i>Mentimeter</i>: 1) Ressalte com algumas palavras os sentimentos foram ressaltados em você a partir das falas dos convidados.
8ª	Objetivo: Refletir e debater sobre os recursos das Tecnologias Assistivas e reconhecer a importância desses recursos pedagógicos para a mediação dos processos	Atividade 7 (durante a aula): A atividade 7 consiste na elaboração de um portfólio usando o <i>Canva</i> como recurso e que



inclusivos com ênfase na Educação Especial.

Dinâmica da aula:

No primeiro momento da aula, o(a) professor(a) da disciplina fará uma apresentação sobre alguns dos recursos pedagógicos das Tecnologias Assistivas. Para isso, a fala do(a) professor(a) sobre o conceito, os objetivos e os fatores legais que caracterizam essas tecnologias será fundamentada no texto: “Introdução à Tecnologia Assistiva” (BERSCH, 2017). Ao longo da explanação, o professor problematizará o assunto por meio de indagações feitas aos estudantes da disciplina. Esse momento inicial está previsto para acontecer em 60 minutos.

Em seguida, o professor dividirá a turma em pequenos grupos para que os mesmos pesquisem artigos e publicações feitas sobre as Tecnologias Assistivas. Cada grupo será orientado a pesquisar tanto sobre as opções de tecnologia que devem ser consideradas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência quanto verificar as ferramentas que podem ser experimentadas com esses estudantes no ambiente escolar. Os grupos deverão pesquisar sobre esses recursos voltados para o tipo de deficiência escolhida na aula anterior.

No segundo momento da aula síncrona, será feita a socialização acerca das pesquisas realizadas para que toda a turma conheça algumas das estratégias utilizadas no contexto escolar. O professor solicitará aos grupos uma apresentação no formato livre no tempo estimado de 8 minutos, em média.

Ao final, o(a) professor(a) repassará aos estudantes as instruções sobre a atividade 7 que deverá ser feita em

vise a compilação das atividades desenvolvidas ao longo do curso para a deficiência selecionada pelo grupo. Cada material confeccionado deverá contemplar os seguintes tópicos:

- 1) Características gerais sobre as pessoas com deficiência selecionadas pelo seu grupo no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem.
- 2) Caracterização do contexto escolar a partir da realidade colocada no início do curso pelos professores regentes da Educação Básica.
- 3) O plano de aula de Ciências da Natureza/Física descrito pela turma sob a óptica do professor inclusivo e que leve em consideração todos os estudantes presentes e suas particularidades com os objetivos, os sujeitos, o ambiente, a delimitação do tempo de aula, os recursos, entre outros.
- 4) Uma proposta didática inclusiva, usando metodologias ativas, para o ensino de Ciências da Natureza/Física voltada para uma sala de aula regular e que contenha experimentações, jogos, simulações computacionais ou outros recursos que se baseiam nas tecnologias assistivas.
- 5) As referências, em formato ABNT, utilizadas pelo grupo para a organização do material e para uma leitura complementar acerca da temática.

OBS.: Essa proposta deverá ser mostrada no dia das apresentações.

	casa. Cada equipe deverá pesquisar fontes e pesquisas científicas que tratam sobre o ensino de Física e/ou Ciências na perspectiva inclusiva e, em seguida, realizar a Atividade 7 que será postada tanto no site confeccionado para essa disciplina quanto no ambiente virtual.	
9ª	Objetivo: Desenvolver a criticidade a partir da leitura e da elaboração de pareceres sobre diferentes escritas e trabalhos. Dinâmica da aula: No primeiro da aula, o(a) professor(a) orientará toda a turma sobre a elaboração de pareceres evidenciando suas principais características e sua importância. A turma será orientada sobre os aspectos que devem ser considerados durante a análise do plano de aula dos colegas. O(a) professor(a) irá compartilhar com cada grupo alguns planos de aula que foram elaborados pela turma. Em seguida, fará algumas sugestões sobre os aspectos que podem ser seguidos para a elaboração desse parecer. As sugestões são as seguintes: 1) Descreva, de forma objetiva, um parágrafo sobre a proposta elencada no plano de aula levando em consideração os aspectos associados à inclusão escolar. 2) Em cada plano, aponte os pontos que você considera importante e que se assemelham com o processo de inclusão escolar. Aproveite para ressaltar frases ou partes do texto que evidenciam sua opinião. 3) Na sua opinião, os recursos didáticos e pedagógicos citados no plano de aula são acessíveis para as escolas atuais da rede básica de ensino? Justifique sua resposta. 4) As habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propostas no plano de aula estão de acordo com	Após receber o plano de aula, cada estudante deverá realizar uma leitura categórica para a confecção do parecer conforme orientações dadas na aula.

	o desenvolvimento da aula? 5) As atividades propostas levaram em consideração a inclusão de todos os estudantes que farão parte da aula prevista? Justifique sua resposta. 6) Aponte sugestões de melhoria no plano de aula sob a ótica do professor inclusivo. Será ressaltado aos estudantes que esses tópicos poderão ser complementados por eles durante a elaboração do parecer. Além disso, serão repassadas algumas sugestões de artigos, filmes, curtas-metragens e séries que possam contribuir com a estruturação da proposta.	
10 ^a	Pausa para a organização e sistematização do material do portfólio.	
11 ^a	Objetivo: Promover a troca de conhecimentos entre os estudantes e potencializar diferentes habilidades como a comunicação e a expressão. Dinâmica da aula: Durante a aula, o(a) professor(a) organizará os grupos para que cada um apresente suas propostas. Será uma apresentação livre com um tempo estimado de 30 minutos, em média. Após a socialização, o(a) professor(a) solicitará a apresentação dos pareceres por parte dos estudantes, estimando 20 minutos para cada. Neste momento, o(a) professor(a) pode realizar contribuições para cada grupo apresentando suas colocações e sugestões de melhorias a fim de complementar o plano de aula desenvolvido pelos grupos.	

12 ^a	Objetivo: Promover a troca de conhecimentos entre os estudantes e potencializar diferentes habilidades como a comunicação e a expressão. Dinâmica da aula: Durante a aula, o(a) professor(a) organizará os grupos para que cada um apresente suas propostas. Será uma apresentação livre com um tempo estimado de 30 minutos. Após a socialização, o(a) professor(a) solicitará a apresentação dos pareceres por parte dos estudantes, estimando 20 minutos para cada. Neste momento, o(a) professor(a) pode realizar contribuições para cada grupo apresentando suas colocações e sugestões de melhorias a fim de complementar o plano de aula desenvolvido pelos grupos.	
13 ^a	Objetivo: Analisar as modificações originárias deste trabalho nas concepções e perspectivas de práticas docentes dos estudantes. Dinâmica da aula: Como forma de analisar as contribuições das atividades à luz dos princípios contidos no processo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial o(a) professor(a) convidará os estudantes a apresentarem suas percepções sobre a abordagem realizada ao longo do semestre. Após essa socialização inicia, o(a) professor(a) solicitará para a turma o preenchimento do segundo questionário. Este preenchimento deverá ser feito durante 30 minutos após o envio do link pela plataforma de mensagens instantâneas e o anonimato das respostas atribuídas será mantido. O(a) professor(a) aproveitará este questionário para solicitar aos estudantes sugestões de melhorias para as	O questionário será composto com os seguintes tópicos: Quais foram às contribuições das atividades realizadas para sua formação docente na perspectiva da Educação Especial? Dentre as atividades propostas, marque as que foram mais marcantes para sua formação docente: () caminhada dos privilégios; () relatos vivenciados por professores da Educação Básica acerca da inclusão escolar; () relatos vivenciados por pais estudantes com deficiência; () conhecimento sobre as fases e o processo legal de inclusão escolar no Brasil;

Tabela 2: Questionamentos propostos para a dinâmica "Caminhada dos Privilégios"

Questão	Indagações
1	Na sua família, há alguém que tenha vindo ao Brasil de maneira escravizada?
2	As pessoas que participaram da sua criação tiveram que trabalhar à noite, nos finais de semana ou em dois empregos para sustentar a família?
3	Você considera que o ambiente familiar onde você vive as pessoas NÃO apoiam seus projetos e ambições?
4	Você já foi rotulado em relação a alguma deficiência ou já sofreu bullying por outra pessoa?
5	O bairro onde você mora ou passou toda sua infância/adolescência tinha alta incidência de crime ou tráfico de drogas?
6	Em alguma ocasião você já teve que mudar seu sotaque ou modo de falar para ter mais credibilidade?
7	Você já sentiu desconfortável em algum lugar devido a algum preconceito seja ele racial, social, de gênero ou outros?
8	Alguma vez sua orientação sexual foi criticada ou utilizada como um xingamento?
9	Você já sentiu discriminado em alguma situação ou sofreu abusos verbais e/ou físicos por causa de sua aparência?
10	Você sente que o seu comportamento (e, em especial, seus erros) são atribuídos ao seu gênero?
11	Você precisa de bolsa para custear seus estudos e/ou despesas com a universidade a qual está ingressado(a)?
12	Você já foi a única pessoa preta, parda ou indígena em uma sala de aula ou em um local de trabalho?
13	Você já perdeu uma oportunidade e/ou emprego por conta do seu gênero?
14	Você já ficou desconfortável com um comentário sobre sua aparência, mas não sentiu segurança para confrontar a situação?
15	Durante seus estudos no ensino médio da Educação Básica, você precisou trabalhar?
16	Você sente confortável e seguro de andar por conta própria pelas ruas do(s) bairro(s) onde vive e/ou trabalha, independentemente do horário?

Colaboradores do projeto

Marcela
pesquisadora

Licenciada em Física pela Universidade Federal de Uberlândia – INFIS/UFU e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM/UFU.

Atualmente é professora de Física do Ensino Médio na Educação Básica e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II.

Ricardo
coorientador

Graduado em Engenharia Mecânica e Licenciado em Física pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Física e doutor em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Realizou estágio de pós-doutorado no ORNL (Oak Ridge National Laboratory), EUA.

Atualmente é professor adjunto do Instituto de Física da Universidade Federal de Uberlândia.

Alessandra
orientadora

Licenciada em Física pela UNESP - Rio Claro, mestre em Ciências e doutora em Ciências pelo Instituto de Física de São Carlos - USP.

Atualmente é professora do Instituto de Física da Universidade Federal de Uberlândia, atuando principalmente no curso Física Licenciatura.



Referências

AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.) **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-21.

BERSCH, R.; MACHADO. **Tecnologia Assistiva - TA: Aplicações na Educação/ Módulo III**. Santa Maria, 2012

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em 17 abr. 2021.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. In: **Inclusão Revista da Educação Especial**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ano 2, n.2, p. 8-12, Ago. 2004.

BITSTRIPS. **Bitmoji**. Canadá. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bitstrips.imoji&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRANDÃO, E.P. Por que não falar em educação inclusiva? In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm>. Acesso em: 20 de dez. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. **Ministério da Educação**, p. 19, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

CAMARGO, E. P. de. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.259-275, 2010.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Dificuldades alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de eletromagnetismo para alunos com deficiência visual. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 55-69, 2007.



CAMARGO, E. P.; SILVA, D. Atividade e material didático para o ensino de Física de alunos com deficiência visual: queda dos objetos, **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, São Paulo, 2003.

CAMARGO, E. P. de; SCALVI, L. V. de A. A compreensão do repouso e do movimento, a partir de referenciais observacionais não visuais: análises qualitativas de concepções alternativas de indivíduos portadores de deficiência visual total. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 105-116, 2001.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia e Educação**. [versão eletrônica]. n.22, 2006. p. 31-52. ISSN 1414-6975. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100003&script=sci_arttext. Acesso em: mai. 2020.

DOTA, F. P; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: Uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia - ISSN: 1806-0625. Ano V. Número 8 – Maio de 2007**. Disponível em: www.revista.inf.br/psicologia08/pages/.../edic08-anov-revisap03. Acesso em: mar. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. *In: Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis*. Uberlândia: UDUFU, 2012, p. 51-70.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed.: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: DAVID, R. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

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**, Brasília, v. 1, nº 1, 2005.

GLAT R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. **O papel da educação especial no processo de Inclusão Escolar: A Experiência Da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, 2007.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KILHIAN, K. Porque o conhecimento é infinito. **O baricentro da mente**, 25 jun. 2012. São Paulo. Disponível em: <https://www.obaricentrodamente.com/?m=1>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. *In: LEPED, Universidade Estadual de Campinas*, 2002. Disponível em: www.lerparaver.com/bancodeescola. Acesso em: mar. de 2020.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial.* Londrina: ABPEE, 2009. p. 107-118.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. Integração.** Brasília, Ano 4, v. 24, p.12-17, 2002.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v. 11, p. 387-405. 2006.

MENDES, E. G. A formação de professor e a política nacional de educação especial. *In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R (Org.). Professores e educação especial: formação em foco.* Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Número Especial, p. 41-48, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes.* São Carlos: Edufscar, 2008. p. 239-243.

RODRIGUES, P. A. A. **A perspectiva dos futuros professores de Física para atuar em aulas inclusivas: sentidos e desafios na formação inicial.** 2008. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_12.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: **Da integração à inclusão – Parte 1.** Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. Jan./abr. 2009.

SILVA, L.; MIRANDA, A. Inclusão escolar e deficiência: apontamentos históricos e legais. *In: SILVA, L.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidade nos diferentes contextos educacionais.* Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 139-157.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais** Salamanca, 1994.

