
A BUSCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ada Augusta Celestino Bezerra

Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Carla Eugênia Nunes Brito

Universidade Tiradentes de Sergipe

Tiago Santana de Menezes

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe

Resumo: A educação inclusiva é uma política implantada a partir de 2003, em constante discussão no país, resultante de um movimento internacional pela inclusão para fazer frente às condições sociais, de saúde, educação e economia hegemônicas nos últimos anos, que desencadearam essa consciência. Este trabalho traz reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem de crianças no Brasil, em turmas inclusivas, fazendo uma breve retomada da educação tradicional, passando pela Escola Nova e chegando às concepções fundantes do pensamento de Paulo Freire. O artigo trata, ainda, das mudanças ocorridas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), no que se refere às perspectivas na Educação Especial e da Educação Inclusiva. Inspira-se na concepção dialética da história, desenvolvendo a metodologia da pesquisa bibliográfica, seguida de um relato docente atual em busca de caminhos da inclusão efetiva.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Inclusiva. Lei de Diretrizes e Bases. Narrativa Docente.

THE SEARCH FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: Inclusive education is a policy that has been implemented since 2003, that is in constant discussion in Brazil, and that results from an international movement for inclusion to face the hegemonic social conditions, health, education and economy in recent years, which triggered this awareness. This work aims at the teaching and learning processes of children in Brazil, in inclusive groups, by making a brief summary of traditional education and by approaching the New School and the founding conceptions of Paulo Freire's thinking. The article also deals with the changes that occurred after the promulgation of the Law on the Guidelines and Bases of National Education (Law 9394/1996), regarding the perspectives in Special Education and Inclusive Education. It draws on the dialectical conception of history and develops the methodology of bibliographic research followed by a current teacher report in search of ways of effective inclusion.

Keywords: History of Education, Inclusive Education, Law on the Guidelines and Bases of National Education, Teacher Narrative.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é fruto de reflexões a partir das leituras feitas em torno da pesquisa em desenvolvimento “Inclusão e aprendizagem na educação básica: um estudo de caso”. Seu objetivo é descrever o processo evolutivo da educação brasileira, a partir do movimento da Escola Nova, bem como do método freiriano, demonstrando de que maneira a inclusão chegou ao país e como esses modelos de ensino favoreceram a mudança no processo educativo de crianças, jovens e adultos, inclusive daquelas com deficiências.

A história revela que a Educação Brasileira, desde o Brasil Colônia é pautada, inicialmente, por preceitos religiosos católicos e por muito tempo assim permaneceu. Após a forte influência dos jesuítas no formato educacional, da desconstrução da reforma pombalina e dos movimentos sociais que assinalaram os anos 1960, as forças armadas assumiram sua condução, delimitando como seria o modelo educacional brasileiro, esvaziando-o do conteúdo político.

Ao longo dos anos, o modelo educacional brasileiro foi alterado. A partir de 1882, temos uma renovação partindo de Rui Barbosa, ao trazer para o Brasil os ideais da Escola Nova, situação que só vai ser ampliada na década de 1930, quando no governo de Getúlio Vargas deu-se, por provocação sua, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932. Seus signatários integravam a Associação Brasileira de Educação e foram desafiados a oferecer os primeiros elementos para uma política educacional naquele momento da indústria nascente. Desde esse período, foi posta uma mudança no papel do estudante dentro da escola, que passou a ser considerado o eixo gerador, com suas potencialidades e funcionalidade. Outras ideologias já circulavam, entre elas a dialética histórica, desencadeando-se uma disputa de hegemonia no pensamento pedagógico brasileiro, com avanços e retrocessos vinculados às visões de mundo e de homem dos diferentes governos do país.

A Escola Nova, quando emergiu no Brasil, apareceu como um elemento inovador para a educação brasileira, tendo sido posta para contrapor-se ao que havia de mais tradicional na educação; a criança passava a ser agente e sujeito dessa educação, não apenas um mero depósito de informação. De acordo com Vidal (2003, p. 498):

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente.

Nesse sentido, avançamos rumo à individualização do trabalho, buscando centrar a aprendizagem na criança e em seu modo de ver e viver, e não de maneira generalizante que desconsiderava as dificuldades individuais. Nesse aspecto, deu-se a crescente participação da psicologia junto ao trabalho pedagógico, com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem.

No contexto da Revolução de 1930, com Getúlio Vargas no poder, evocava-se o nacionalismo, o que prosseguiu para a centralização nas Forças Armadas como principal meio de formação educacional. A Escola Nova surgiu como uma primeira forma de modificar o modo de ver e ser aluno no Brasil. A escrita evocada pela Escola Nova, por exemplo, é vista como algo que deve ser racionalizada e adaptada à modernidade.

A leitura também foi outro fator preponderante de preocupação nas discussões escolanovistas. A leitura oral, prática presente em todo o período anterior de nossa história, principalmente devido ao pequeno número de letrados e de livros, deveria ser substituída pela prática da leitura silenciosa. “O domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual” (VIDAL, 2003, p. 506).

O ler e o escrever passaram a ser associados e racionalizados. Por outro lado, o conhecimento era construído através da experiência. Os alunos eram levados a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los.

O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais. (VIDAL, 2003, p. 509).

Com o fim da Era Vargas, deu-se a ascensão de um novo modelo proposto por Paulo Freire, o Nacionalismo-Desenvolvimentista, concepção que foi cada vez mais tornando-se crítica a partir do seu contato com clássicos como Álvaro Vieira Pinto, Karl Marx, Gramsci e Makarenko.

Nas décadas de 1950 – 1960, o Brasil passou por um processo acelerado de renovação cultural e efervescência social e política, que inclui também o modo de se fazer e pensar a educação; nesse momento, foi dado o impulso no sentido de fazer com que a população desenvolvesse uma consciência crítica, superando o senso comum em que se baseava o sistema bancário, tão criticado por Paulo Freire.

Nesse período, em 1959, Paulo Freire já havia publicado sua tese de Concurso Público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira*, pela Universidade Federal do Recife. Em 1961 já opinava *A propósito de uma administração*, obra publicada

pela Imprensa Universitária e em 1963 escreveu: *Alfabetização e conscientização, publicada pela Editora Emma em Porto Alegre*. Ainda nessa década, juntamente com Raul Veloso e Luís Fiori, publicou a revolucionária obra: *Educação e conscientização: extensionismo rural* (CIDOC cuaderno).

Contudo, o golpe civil-militar de 1964 trouxe de volta o modelo conservador e os militares redesenharam a educação ao seu modo, sob a ideologia da segurança nacional. Quando, ainda hoje, abordamos a educação no período desse Golpe Militar, o senso comum cristalizado em muitos conservadores ou ineptos, logo mencionam que “Naquele tempo é que se tinha educação de qualidade”; nossa educação está enraizada em um modelo conservador que vê o aluno apenas como um receptor de informações e não como um agente capaz de pensar e transformar a informação e a realidade, negando sua condição de protagonista da história.

Esse movimento pendular demonstra como a educação de um país é instrumento de disputa de forças antagônicas, por ser uma ferramenta de poder e formação de opinião, sendo delineada a partir dos interesses de quem está no comando, que temem sempre os intelectuais; dessa maneira, temos em cada momento uma disputa dos grupos sociais, embora a especificidade da educação acabe por fortalecer o processo de conscientização, desvelando a realidade. Esta é a salutar contradição presente no nosso modo de produção da existência.

Assim sendo, a formação do professor, como intelectual, também passa a ser discutida como ponto crucial para a transformação do movimento educacional, do modelo de desenvolvimento do país e das relações sociais instaladas. Na década de 1960, a renovação chegou à educação pelo método de alfabetização de Freire (1963), que visava à educação como uma forma de promover a liberdade, educando as pessoas para serem leitoras críticas de seu mundo. Educação para a emancipação humana e social representa a humanização do homem e da sociedade. A luta tinha como foco a inclusão dos segmentos sociais excluídos, destacadamente na condição de adultos analfabetos.

Contudo, a inclusão nunca esteve presente de maneira profunda e ampla; apenas tivemos esse avanço a partir da Constituição de 1988, que iniciou o discurso da equidade entre as pessoas; outro documento importante para a inserção das crianças com deficiências foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que pressupõe os deveres proeminentes do Estado em relação ao modelo educacional, bem como a preparação ou formação dos professores. Trata-se de documento gerado a partir da contribuição de movimentos sociais, educadores, teóricos e políticos, em uma correlação de forças que assegurou

alguns princípios democráticos, não obstante a incorporação de inúmeras contradições.

Assim tem sido, em síntese, a trajetória do modelo educacional brasileiro; inovou-se ao longo do tempo e com a política de inclusão passa a ser visto, como modelo aberto a todos os cidadãos, sem qualquer tipo de exclusão, independentemente de etnia, classe social, sexo, religião ou compleição física e/ou mental.

Da educação especial à educação inclusiva

No Brasil colonial a presença dos jesuítas é marcante, principalmente quando falamos em educação, o que não ocorreu apenas no Brasil e, sim, como um reflexo da Reforma Protestante, uma vez que a Igreja Católica havia perdido muitos fiéis e, para recuperá-los, entraram com a Contra Reforma, tendo como uma das medidas, a criação da Companhia de Jesus para assegurar que o catolicismo não iria acabar, apelando às colônias.

Azevedo (1976) alega que a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados para defender a Igreja Católica, converter os pagãos e combater a heresia. Nessa perspectiva, os jesuítas

[...] deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal. Seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade. Portanto, o ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois se destinava exclusivamente a ensinar os 'ignorantes' a ler e escrever. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 172).

Não havia, contudo, espaço para se falar sobre inclusão uma vez que as pessoas com deficiências eram vistas como incapazes de reter algum tipo de conhecimento ou de manter-se na relação de ensino e aprendizagem. A história do atendimento a pessoas deficientes na Antiguidade conta com uma pequena e escassa documentação disponível. Sabe-se que os diferentes, excepcionais, eram considerados uma degeneração da raça humana e deveriam ser 'expostos' ou eliminados pelo transtorno que representavam para a sociedade.

Barbosa (2011) ressalta que a população encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos acreditavam que elas tinham poderes especiais consentidos por feiticeiros ou bruxos. Na Idade Média, com o advento do cristianismo, pessoas doentes, defeituosas ou

mentalmente afetadas, não mais podiam ser exterminadas; passaram a ser consideradas criaturas de Deus.

Na Idade Moderna houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas. Iniciaram-se investigações sobre a pessoa ‘excepcional’ do ponto de vista da Medicina. Cresceram os estudos e as experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, questões higienistas e distorções anatômicas.

As mudanças ocorreram a partir do século XVI, tanto nas estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade, quanto nas concepções filosóficas assumidas na leitura e na análise da realidade, modificando também a concepção de deficiência (MACHADO, 2007). Souza (2005) afirma que apenas no século XVII foi iniciado o processo educacional voltado para pessoas com deficiência e a preocupação de fato com a aprendizagem desses alunos surgiu no início da segunda metade do século XIX, assim como os estudos científicos voltados para a deficiência. As pessoas com algum tipo de dificuldade, física ou mental, não possuíam acesso à educação, pois eram vistas como incapazes ou como castigos divinos.

Esse cenário passou a mudar a passos lentos a partir do século XIX, mas foi apenas no século XX que, de fato, emergiu uma preocupação para com a inserção das pessoas com deficiências. Os métodos passaram a ser modificados a partir de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o poder e, em nome do nacionalismo, o Estado respaldava a intervenção das Forças Armadas em diversos setores da sociedade, principalmente na Educação; em 1934 o Ministério da Educação aliou-se ao Conselho Superior de Segurança Nacional para elaborar o Plano Nacional de Educação. Essas ações eram justificadas pelo medo da instauração do comunismo.

A educação era vista como problema de saúde pública e como uma forma de valorização do homem (HORTA, 1994, p. 1) dessa forma, transformou-se em um dos dispositivos para a melhoria de vida da população, contudo era pautada, quase que exclusivamente nas Forças Armadas; uma vez que era vista como Segurança Nacional, o Estado não deveria permitir a influência de inimigos, internos ou externos, nem no âmbito da educação.

Outro exemplo a ser dado é de que, em 1941, o Ministro da Educação juntamente com o Ministro da Guerra enviaram ao Presidente da República um projeto de decreto dispondo sobre a instrução pré-militar (HORTA, 1994, p.59):

De acordo com este projeto, todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário ou profissional seriam obrigados a criar e manter uma Escola de Instrução Pré-Militar (EIPM), sob pena de cancelamento

de autorização para funcionamento. Todos os alunos do sexo masculino entre 10 e 16 anos seriam obrigados a se inscrever nas EIPM.

Enquanto para os homens a Educação Militar era o único caminho possível, às mulheres era relegada a vida do lar, de dona de casa, pois “[...] é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói” (HORTA, 1994, p. 170). Portanto, a educação dos homens deveria ser voltada para a ‘têmpera militar’ e a mulher para o ‘doce lar’.

De acordo com Saviani (2007), Anísio Teixeira, um dos pensadores da Escola Nova ou Pedagogia Nova, já pensava a educação como a chave para um processo revolucionário. Considerava a Educação como plano central da reforma da sociedade, por ser ela a chave de acesso às outras esferas sociais, reconhecendo que as crianças deficientes também devem fazer parte desse processo. Embora a Pedagogia Nova (1931-1969) não pautasse a educação inclusiva, vale ressaltar que ela pregava o foco no aluno, bem como uma educação preocupada em estimular a criança e fazê-la livre (SAVIANI, 2007). Destaca-se aqui o veio progressista, marxista, de Anísio Teixeira.

Daí em diante, os movimentos educacionais foram crescendo, contando também com o apoio dos Ministérios Públicos (Federal e dos Estados), definindo a educação como um dos direitos humanos, passando-se a ver a inclusão não só destinada a deficientes, mas a todos os cidadãos, em sua amplitude. Nesse ponto fica bem nítida a diferença entre educação especial e a educação inclusiva.

Educação Inclusiva e Educação Especial: convergências e especificidades

A motivação deste reside na necessidade de analisar a relação de ensino e aprendizagem na rede de educação básica, o que pressupõe clareza das especificidades da educação inclusiva e da educação especial. O que tem sido modificado nesse período? Como podemos perceber as rupturas e continuidades nesse processo? O aluno é visto da mesma forma em ambos os modelos?

Segundo Noronha e Pinto (s/d, p.2-3):

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

Essa educação especial carrega uma história de segregação no Brasil, sob o pretexto da homogeneidade facilitar a educação de iguais; Bezerra e Souza (2012) afirmam que, dentre as inúmeras críticas à escola tradicional, destaca-se à padronização das experiências de aprendizagem e seu discurso de igualdade de oportunidades. Não há uma preocupação de focar na dificuldade do diferente; esse aluno atípico é que deve adequar-se aos demais.

Por esse motivo, Bezerra e Souza (2012) defendem, para além dessa conjuntura, uma pedagogia capaz de conviver com o diferente na superação da abordagem disciplinar. As autoras acreditam em uma proposta de educação inclusiva que deve alcançar as pessoas com deficiência, bem como àquelas ditas normais, na busca progressiva da democratização das sociedades.

Podemos afirmar que esse novo modelo foi empregado a partir do movimento da Escola Nova, uma vez que defendia a individualização desses alunos, embora dentro de um enfoque biológico, funcionalista e liberal, que trouxe o encaminhamento ao domínio das técnicas, em detrimento da produção do conhecimento e do efetivo desenvolvimento do homem em suas múltiplas dimensões.

Foram, porém, os avanços da psicologia cognitiva e da sociologia crítica que direcionaram a pedagogia a novos caminhos, valorizando os conteúdos a partir dos contextos sócio-histórico-culturais, tendo por base as ciências da educação. A influência do pensamento de Marx, Gramsci, Makarenko e Paulo Freire, permitiu um salto de qualidade à sociologia da educação, em seu viés de sociologia crítica. Nessa perspectiva encontramos pontos em comum com a concepção vygotskyana de ensino e de aprendizagem, este também de formação socialista. Essa concepção orienta-se do plano social para o individual, considerando que o desenvolvimento da criança que tem uma deficiência primária está intimamente relacionado ao modo como ela vive e às interações sociais com os quais está envolvida (OLIVEIRA; SILVA, 2003).

A busca da liberdade e o estímulo na escola deve ter uma amplitude para a comunidade e não focar apenas nos alunos considerados típicos. Contudo, a inserção dos alunos deficientes ganhou força quando a luta pelos direitos humanos foi iniciada, pois impulsionou a política de educação inclusiva entoada por movimentos sociais que lutavam por uma escola pautada em uma pedagogia institucional que garantisse o direito à educação a todos, com igualdade de oportunidades (ASSUNÇÃO, 2007). Foi a partir daí que se delinearão as várias tendências que evoluíram para que a criança passasse a ser vista como um indivíduo autônomo e as práticas individualizadas e não apenas postas de maneira geral.

Finalmente, retomando Noronha e Pinto (s/d, p. 3), pode-se definir que a Educação Inclusiva:

É um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Uma narrativa em busca da inclusão

A partir daqui, este artigo traz um relato da experiência de um professor da educação básica, desde a sua formação em Física Licenciatura, passando pela sua especialização na área do Ensino Inclusivo e sua vivência com alunos que possuem deficiências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva; como procedimento, optamos pelo estudo de caso que para Lüdke e André (1999), é uma abordagem metodológica de pesquisa reconhecida academicamente. É composto de três fases: uma exploratória; outra de sistematização de coleta de dados e delimitação do estudo e a última, de análise e interpretação das descobertas, aqui na experiência do professor em questão.

Inicialmente iremos comentar sobre a graduação cursada, mostrando os desafios encontrados e a carência sentida no momento do encontro com seus primeiros discentes com alguma deficiência. Na sequência apresenta-se sua primeira vivência na educação inclusiva, a especialização nessa área, os demais momentos com o público inclusivo (segunda, terceira e quarta vivência) e as considerações finais.

O objetivo geral deste artigo é caracterizar metodologias de ensino e aprendizagem que estão sendo aplicadas nas disciplinas Física e Matemática em turmas que possuem alunos com deficiência(s). Como objetivo específico, destaca-se a apresentação de ferramentas de ensino construídas que foram capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos que integram as turmas inclusivas.

Com frequência o estudo da disciplina Física no Ensino Médio é visto como um sofrimento pela maior parte dos alunos, seja pelas dificuldades que esses possuem na matemática e/ou na interpretação de texto ou na dificuldade de compreender a linguagem utilizada pelo professor da matéria e os métodos trabalhados na transmissão do conhecimento.

Segundo Nascimento (2010, p.7 e 8),

Pesquisas no mundo todo têm sugerido que o ensino de Física é via de regra, e salvo honrosas exceções, caótico, pouco frutífero e dicotomizado da realidade de professores e alunos. Além disso, como agravante, se apresenta essencialmente livresco e, sua linguagem parece incapaz de romper com o hermetismo linguístico que lhe é próprio, tornando-se instrumento de opressão e de discriminação, na medida em que contribui para punir os alunos que, sem compreensão de seus fundamentos, são mal sucedidos quando submetidos ao adestramento para o seu uso.

Quando olhamos o ensino de Física relacionado à educação inclusiva nos tempos atuais, conseguimos encontrar diversos trabalhos que fazem a ligação dessa disciplina com metodologias usadas para o ensino de pessoas cegas, surdas, com deficiência física, entre outras. Ao pesquisarmos, no banco de dados da Capes, utilizando como palavras-chave ‘Autismo’ ou ‘Ensino de Física’, foram encontrados 2640 trabalhos entre dissertações e teses. Ao buscarmos com as duas palavras-chave juntas, encontramos apenas 1 trabalho, o que demonstra a relevância desse estudo.

Ao observar essa carência, pretendemos, a partir deste texto, apresentar algumas ferramentas que podem servir na construção de metodologias para o trabalho com esse público.

▪ **Formação inicial, graduação em Física Licenciatura**

Durante o curso de graduação, concluído em 2012, foi estudada uma grande quantidade de matérias relacionadas a diversas áreas como: matemática, física clássica, física moderna e química. Compreende-se que todas essas disciplinas constituem um papel importante nessa área de conhecimento; no entanto, outras noções são necessárias e pouco trabalhadas. As disciplinas pedagógicas (Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Instrumentações para o Ensino de Física, Estágios, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, entre outros) abordavam aspectos superficiais sobre inclusão, aproximadamente em 20% do seu conteúdo faziam referência a temas trabalhados em laboratórios e na área pedagógica. O Curso ainda não proporcionava o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora a obrigatoriedade da presença deste conteúdo estivesse definida no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, conforme segue:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior,

o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Ao iniciar no magistério, exerceu a função de professor de aulas particulares (onde o aluno ou seu responsável, procura o instrutor para que ele auxilie o colegial em seus estudos de forma individual), e, posteriormente, lecionou em projetos de extensão da universidade, assumindo, em seguida salas de aula da educação básica, em instituições públicas e privadas.

▪ **Primeira experiência com a educação inclusiva**

No ano de 2010, deparou-se com o desafio de trabalhar com seu primeiro aluno com deficiência (autismo), nas aulas particulares, aqui codificado como estudante A1, por questões éticas de manutenção do anonimato¹. Nesta ocasião o trabalho não era inclusivo, mas, segregativo. Depois (2011) esse aluno veio a integrar uma turma inclusiva de 1º Ano do Ensino Médio, na qual o professor permaneceu lecionando Física.

Pesquisas docentes na área levaram o professor a entender um pouco o autismo. Segundo a Autism Society of American – ASA (1978, p.01).

O autismo é uma inadequidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. (...) aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar a doença. (...) O Transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Ao trabalhar com A1, que era um adolescente que possuía uma mãe muito ativa, que procurava ajudar seu filho da melhor forma possível, constatou-se que ele tinha um diagnóstico de autismo; essa sua peculiaridade modificava seu aproveitamento estudantil da seguinte forma: nos estudos referentes a matérias relacionadas às ciências exatas (por maior esforço que ele tivesse), depois de estudado determinado conteúdo e decorrido um curto espaço de tempo, ele não conseguia representar o assunto estudado.

Outra dificuldade encontrada por esse estudante fazia referência ao convívio com seus colegas na sala de aula, onde era excessivamente retraído; nas poucas vezes em que se pronunciava, não conseguia se envolver nas atividades rotineiras da turma.

Um fato ocorrido nessa mesma turma exemplifica a capacidade de A1 como potencial a ser explorado. Certa vez a professora de língua estrangeira passou um trabalho em grupo para a turma; na ocasião, nenhum grupo formado quis a presença de A1. A mãe do mesmo reclamou junto à coordenação do colégio e essa obrigou que algum grupo inserisse o estudante em seu trabalho; aquele mesmo que havia sido excluído na fase inicial, foi o que melhor apresentou sua tarefa, conquistando um bom destaque naquela ferramenta avaliativa. Com isso está comprovada que ele possui capacidade de aprender e que apenas necessita de metodologia diferenciada de convívio e avaliação.

Nas aulas particulares e na sala de aula inclusiva, a reconstrução de conhecimentos na área de Física adquiriu um novo ritmo, buscando, por ensaio e erro, outras formas de explicação para o assunto, respeitando sempre o desenvolvimento de A1, mas nunca em detrimento dos demais.

Foi sentida a premente necessidade do educador em termos do conhecimento da deficiência, a partir do diagnóstico desse aluno, assim como de ferramentas pedagógicas que pudessem ser utilizadas no processo de aprendizagem desse estudante, além do desafio geral de ensino e da aprendizagem para todos os alunos. O trabalho foi desenvolvido, mas não existia o suporte necessário para essa tarefa, assim como não existia o Atendimento Especializado no contra turno.

Sobre o trabalho realizado com o público que possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros pesquisadores, Pozzi (2013, 86) descreve que:

Embora nos últimos 40 anos tenha se observado um grande progresso em todas as áreas de pesquisa em torno do TEA, e a velocidade das descobertas estejam em plena ascensão, muitas respostas ainda não explicam quais os mecanismos que contribuem para este transtorno e suas consequências no funcionamento destes indivíduos. É preciso evitar a simplificação da abordagem e persistir na pesquisa para o melhor entendimento dos processos envolvidos enquanto se segue em frente, com os conhecimentos já aprendidos, na detecção precoce, assistência e terapêutica adequadas.

▪ **Especialização em Educação Inclusiva**

No ano de 2013, com a graduação concluída, finalizando sua primeira vivência com a educação inclusiva, o professor resolveu fazer uma especialização nessa área, pois acreditava que seria demasiadamente importante para sua carreira e por acreditar ser possível alcançar muitas conquistas trabalhando com o público que necessita desse conhecimento diferenciado.

Durante a realização dessa formação continuada, ele deu início a mais dois momentos de convívio constante com o grupo em questão.

O curso de especialização estendeu-se até o final de 2014, totalizando 390 horas. Durante todo este período, obteve noções sobre o trabalho desenvolvido nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); LDB – Questões desafiadoras da Educação Inclusiva; História da Educação Inclusiva no Brasil; Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Didática e Metodologia do Ensino Superior; Fundamentos da Neurologia Infanto-Juvenil; Problemas de Aprendizagem – Diagnóstico e Encaminhamento; Eneagrama e Aprendizagem; Linguagem Inclusiva e Bullying nas Escolas; Libras (I, II e III); PNES: Aprendizagem e Inclusão Social; Novas Tecnologias Aplicadas à Educação Inclusiva; Fatores Socioculturais da Segregação Social; Metodologia do Trabalho Científico – WEB; Questões Jurídicas da Educação.

▪ Segunda experiência com a educação inclusiva

Em 2013, outro estudante com deficiência apareceu na vida profissional desse educador, ainda atuando em aulas particulares; durante 4 anos (do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) seu aluno particular era acompanhado em 3 disciplinas: Física, Matemática e Química. O diagnóstico desse educando, aqui designado de A2, é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Assim como o estudante da primeira vivência, este também contava com o empenho dos pais na construção do seu desenvolvimento.

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA, as pesquisas docentes deram conta de que o TDAH configura-se como:

O Transtorno do Déficit de atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. (...) Em adultos, ocorrem problemas de desatenção para coisas do cotidiano e do trabalho, bem como com a memória. São inquietos, vivem mudando de uma coisa para outra e também são impulsivos. Eles têm dificuldade de avaliar seu próprio comportamento e quanto isto afeta os demais à sua volta. São frequentemente considerados 'egoístas'. Eles têm uma grande frequência de outros problemas associados, tais como o uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão.

No que se relaciona ao aprendizado desses estudantes em idade escolar, Gomides (2015, p. 23 e 24) diz que:

Os educandos, de forma geral, podem apresentar dificuldades de aprendizagem de diversos tipos, quer sejam de origens orgânicas, pessoais ou sociais, que podem vir a afetar o rendimento escolar em determinadas fases de suas vidas. E os diagnosticados com TDAH também podem vir a apresentar tais dificuldades, que se tornam mais

visíveis devido a suas características nucleares de desatenção, impulsividade e hiperatividade, características estas mais evidentes na idade escolar. Com essas características, os educandos encontram maior dificuldade na compreensão, assimilação e retenção de conteúdo, o que afeta o desempenho acadêmico, independentemente da idade. (...) Para se obter o rendimento escolar e sucesso acadêmico esperados, é necessário um trabalho multidisciplinar, em que estejam todos unidos em prol do educando, pois este não é responsabilidade somente da família, mas de toda a equipe que acompanha seu desenvolvimento, pessoal, social, escolar e profissional. É justo que se faça uma rede de apoio para acompanhar, orientar e auxiliar o educando no decorrer das atividades e necessidades diárias visando seu adequamento e inclusão social longe dos estigmas do transtorno.

Ao longo do tempo trabalhado com o aluno, muitas dificuldades foram percebidas na socialização escolar de A2: em vários momentos ele se classificava como incapaz (fruto talvez de maneiras da forma que tratado ao longo de sua vida estudantil, dentro da instituição); falta de estímulo para buscar um conhecimento científico; falhas no sistema de aprendizado que teve anteriormente, o que concorreu para o seu desempenho nos estudos.

Vale ressaltar que essa última característica discente não é típica somente deste aluno, sendo comum, de forma bem visível, na formação da grande maioria dos alunos, com base nas observações do cotidiano escolar.

Melques (2013) apresenta algumas características que mostram relação com outras de A2:

No teste de desenho, foi solicitado que o aluno desenhasse uma pessoa. Ele repetiu diversas vezes que não sabia desenhar, que não gostava. Ao perguntar por que ele não gostava, ele dizia que era porque não sabia. Após um pouco de insistência, ele fez a atividade, mas sempre repetia que estava feio e que não gostava de desenhar. Após fazer o desenho, ele disse que só gostava de desenhar o que ele sabia, um dado. Então, foi pedido que ele desenhasse um dado. (MELQUES, 2013, p. 23 e 24).

[...] parecia bastante tímido e demonstrava não ter confiança no seu potencial – toda vez que era solicitado que fizesse ou respondesse algo, por mais que ele soubesse fazer/responder, dizia ‘não sei’ e repetia constantemente ‘não sei nada’. [...] (MELQUES, 2013, p. 19 e 20).

Assim como aconteceu com o aluno A1, o estabelecimento de ensino em que A2 estudava possuía métodos que não facilitavam o seu aprendizado; com isso aquelas questões apostiladas ou do livro adotado eram aplicadas a A2, o que dificultava a sua construção do conhecimento.

Trabalhando da mesma forma como o fez com A1, de maneira pausada e respeitando o ritmo do aluno, o docente conseguiu obter algumas conquistas. Quando conseguiu fazer A2 compreender sozinho a lógica de uma operação do tipo 25×12 , revelou o alcance de uma vitória. O que para muitos pode parecer desprezível, para aquele adolescente essa operação, resolvida na época correta e, diante do seu quadro representativo, foi uma grande vitória.

Outros momentos de aplicação de diversas técnicas foram possíveis ao longo desses quatro anos. Certa vez, na tentativa de aumentar a velocidade de raciocínio de A2, trabalhou-se com um jogo da internet, que ele devia responder em um determinado tempo com operações básicas da matemática (somar, subtrair, multiplicar e dividir); a primeira e a segunda operações eram fáceis para ele; já na quarta ele tinha muitas dificuldades e só conseguia desenvolver se invertesse a sua ordem e trabalhasse como uma conta de vezes (multiplicação) em que um dos fatores seria a incógnita a ser descoberta por ele.

No caso dessa última operação, foi utilizada a seguinte lógica: em vez de dividir 20 por 5 encontrando o resultado 4 ($20 \div 5 = 4$), a metodologia para o aprendizado de A2 era: qual o número multiplicado por 5 que tem como resultado 20? Neste momento ele lembrava da tabuada de multiplicar por 5 e achava o resultado desejado. Ele sabia a tabuada que reproduzia no seu ritmo e conforme sua lógica de pensamento. Dessa forma evidencia-se que uma simples modificação no contexto da pergunta pode conduzir o aluno a alcançar o êxito.

Em determinado tempo de estudo do ensino médio de A2, os seus professores na escola começaram a passar diversos trabalhos didáticos de pesquisa relacionados com o cotidiano; esse fato é importante, tratando-se da ampla aplicabilidade da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Para o educador que desenvolve uma tarefa como essa, é importante sua visão de exploração do material produzido e sua avaliação. Determinada vez um dos professores de matemática pediu que ele desenvolvesse a construção de um jogo com as formas geométricas. A2 esforçou-se durante horas para aprender algo do gênero e, no dia marcado, foi apresentar o resultado desse aprendizado para seu professor no colégio; chegando lá ouviu do seu educador que não era aquilo que ele queria e, sim, um texto que tratasse a respeito do tema. Momentos como esse podem frustrar o aprendizado do educando.

Se o professor da sala inclusiva tivesse separado um pequeno tempo para observar e ouvir a explicação de A2, teria verificado o seu aprendizado, ouvindo dele explicações sobre o formato de vários polígonos (quadrado, triângulos – iguais e semelhantes – e quadriláteros) e aplicação do raciocínio lógico na montagem de figuras geométricas que podiam ser montadas a partir da combinação de várias peças.

Sobre a importância do trabalho com o CTS, Farias (2012) demonstra vários frutos que essa tarefa pode proporcionar.

Um dos principais objetivos do ensino de ciências numa abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) é o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões por parte dos estudantes, contribuindo, assim, para sua participação na sociedade. Propostas de ensino numa abordagem CTS crítica incentivam os estudantes a questionar modelos e valores do desenvolvimento científico e tecnológico de nossa sociedade. Os estudantes são estimulados a perguntar, a quererem saber e problematizar as complexas inter-relações CTS, por meio da discussão integrada de conhecimentos científicos e tecnológicos e temas considerados socialmente relevantes. (FARIAS, 2012, p. 64).

▪ Terceira experiência com a educação inclusiva

Entre os anos de 2014 e 2016, registra-se a terceira vivência docente com um estudante com deficiência em sala de aula do 1º ano do Ensino Médio, sendo o primeiro presenciado na sua experiência na rede pública estadual. Essa instituição de ensino localizava-se no interior do estado de Sergipe e entre o quadro de discentes, uma aluna (A3) demonstrava um quadro particular de deficiência.

O trabalho com A3 apresentava características que dificultaram o trabalho docente: não existia um diagnóstico; por diversas vezes foi procurado através do colégio o contato com os responsáveis e, em nenhum momento, conseguiu-se êxito. Segundo informações de pessoas da equipe pedagógica da escola, somente a avó da adolescente possuía características dentro dos padrões sociais estabelecidos; os demais membros da família apresentavam alguns transtornos ou desequilíbrios, o que dificultava as relações escola – família. A aluna tinha frequência escolar irregular; também nesse caso, o estabelecimento de ensino não contava com a estrutura necessária para o desenvolvimento de suas atividades.

A partir dessas condições precárias, o docente optou por realizar a formação dessa aluna, respeitando suas diferenças, com as seguintes ferramentas: A3 resolvia as avaliações como os demais estudantes; eram solicitados trabalhos sobre diversos conteúdos da Física, buscando construir uma interdisciplinaridade e o convívio com a área CTS; experimentos com materiais de baixo custo financeiro que relacionavam o assunto estudado foram realizados na classe, sendo cobrada uma explicação por parte de todos os alunos. Todas essas etapas de avaliação do conhecimento foram construídas com a turma inteira; assim foi possível não privilegiar a estudante em relação aos demais e esta conseguiu acompanhar, mesmo de forma elementar, os conteúdos trabalhados.

Outros pesquisadores como Silva (2016) também mostram a importância de diversas metodologias no ensino para este público:

[...] Iniciaram-se a partir daí a exploração de atividades utilizando materiais de baixo custo para a construção de experimentos. (...) Considerando que o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, torna-se necessário fazer uso de material pedagógico concreto e estratégias metodológicas práticas para que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e com isso facilitar a construção do conhecimento. Utilizaram-se jogos e brincadeiras por serem as estratégias metodológicas que apresentavam as características que melhor atendiam a essas necessidades. (SILVA, 2016, p. 5).

Dessa forma, verifica-se que, apesar dos recursos necessários para um melhor aprendizado não terem sido disponibilizados nessa vivência, foi possível através de uma estratégia docente e pareceria com a equipe pedagógica e dos alunos realizar uma educação integradora e inclusiva de forma satisfatória.

▪ Quarta experiência com a educação inclusiva

No ano de 2016, outra estudante (A4) com deficiência chegou em uma turma desse professor, na turma do 1º ano do ensino médio de um colégio particular, localizado no município de Aracaju/SE.

Essa aluna apresentava um comportamento social que lhe permitia construir uma melhor relação de amizade com grupos de alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental; não existia, até então um diagnóstico médico para o seu caso, apesar do esforço familiar e da equipe pedagógica do colégio para a obtenção deste. Observou-se incompatibilidade entre o conhecimento médio adquirido pelos demais estudantes da sala e o desempenho de A4 quando se avalia de forma tradicional.

Dialogando com docentes que já haviam trabalhado com A4, o professor em questão obteve informações importantes que o levaram a uma reflexão de como exercer a sua docência junto a essa adolescente, pois ela apresentava alguns traços específicos: o seu comportamento em sala dependia, de certa maneira, da conduta adotada pelos demais estudantes na classe, onde a aluna em questão se espelhava na conduta dos demais colegas; em todo momento em que se solicitava da estudante uma atenção específica no aprendizado de determinado conceito, ela o fazia de forma consciente; a aluna possuía boa habilidade para desenhos.

Pensando nessas características, o professor criou determinadas diretrizes para essa vivência: momentos para questionamentos que envolvessem o cotidiano dos alunos através do Aprendizado Baseado em Problemas (Problem-Based Learning – PBL), dando atenção especial a A4 através dessa ferramenta. Assim, pode-se afirmar que é possível requerer uma

maior atenção de A4, que, em resposta, modifica também sua maneira de se comportar em sala (a turma era bastante indisciplinada). O professor solicitou diversos trabalhos na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou do trabalho com o CTS, pedindo sempre à adolescente em questão que fizesse os desenhos de forma mais detalhada; desse modo, o assunto era desenvolvido e a aluna teria uma habilidade sendo explorada para o seu crescimento intelectual.

Segundo Melques (2013, p.23) a exploração dessas habilidades dos alunos deve ser utilizada:

Realizou-se também um teste de escrita no qual foram ditadas quatro palavras, sendo elas: campeonato (polissílaba), futebol (trissílaba), time (dissílaba) e gol (monossílaba) e uma frase do grupo semântico “futebol” (“O Lucas jogou futebol no domingo”), partindo do interesse do aluno.

A necessidade do desenvolvimento de outras habilidades no trabalho dos docentes encontra referência na prática pedagógica, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9.394/1996) tem algumas prescrições:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013). III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Atualmente (período letivo de 2017), as atividades com A4 continuam sendo desenvolvidas no decorrer do 2º ano do ensino médio. O docente tem procurado trabalhar com a turma, aplicando metodologias diferenciadas, além daquelas trabalhadas no ano letivo anterior. Está prevista uma quantidade maior de metodologias alternativas e a participação dos alunos em alguns eventos, nos níveis nacional e regional (a exemplo da feira de ciências – o CIENART – e a Olimpíada Brasileira de Física – OBF).

As ferramentas adotadas com a estudante em 2016 continuam a ser aplicadas, ficando estabelecido o compromisso docente para o estreitamento dos vínculos com as famílias, como foco em novos caminhos e socializações crescentes que melhorem o seu ritmo de aprendizado nas questões de Física, notadamente naquelas que incluem cálculos matemáticos.

Considerações Finais

Do exposto, evidencia-se que, ao longo do tempo, a formação nos cursos de Licenciatura e de Formação Continuada está construindo uma nova

dimensão para o trabalho com a educação inclusiva. Como dito no início do texto, todas as disciplinas da área da Física relacionadas aos cálculos na universidade possuem sua importância, mas não se deve esquecer que, para o docente desenvolver sua função na educação básica, precisa exercer um papel que vai além da pedagogia tradicional, com o apoio da psicologia da aprendizagem.

Observa-se que o professor precisa obter uma capacitação para trabalhar com o público das turmas inclusivas que deve ser mais ampla do que apenas o curso de Libras, para que se respeite a dignidade desses alunos, com e sem deficiências.

O professor que desenvolve o seu trabalho em turmas inclusivas necessita construir e cultivar um olhar especial para atingir um bom resultado com este público. A Física, na Educação Básica, não se resume ao desenvolvimento de cálculos matemáticos, muitas vezes cansativos para os alunos em geral. O estudo dessa matéria pode ser visto de diversas maneiras: de forma interdisciplinar com: a história/filosofia/teatro (teoremas propostos por Galileu Galilei – Teoria do Geocentrismo, Isaac Newton – Leis de Newton, entre outros podem ser relacionados à Santa Inquisição, Reforma Protestante); a Biologia/Geografia/Educação Física podem trabalhar envolvendo o conceito de CTS e de maneira interdisciplinar (Fontes de Energia, Geração de energia elétrica – Hidrostática; Quantidade de calorías que um corpo deve ingerir e quanto consumimos destas na atividade esportiva – Calorimetria, Quantidade de calor; Desenvolvimento dos sentidos – Som; Diversas práticas relacionadas com o atletismo – Estudo do movimento dos corpos).

Enfim, o ensino de Física e de Matemática, ou de quaisquer outros componentes curriculares, para todos os alunos, inclusive para aqueles com Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Transtorno do espectro de autismo (TEA) ou outra deficiência, que requer metodologias diferenciadas.

O estudo em questão relata a busca contínua do professor inclusivo e ressalta a carência de pesquisas na área. Assim, pretende demonstrar a existência de iniciativas individuais movidas pelo desejo de encontrar novas metodologias, aprofundar os conhecimentos na área e lançar-se a novas pesquisas para contribuir como educadores no contexto escolar inclusivo, comprometidos com a emancipação humana e transformação social, combatendo a segregação e qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Referências

ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. *A ideologia na legislação da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Autism Society of American – ASA . Disponível em:<<http://www.autismoevida.org.br/p/autismo-definicao.html>> Acesso em: fev. 2017.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BARBOSA, J. S. L. A tecnologia assistiva na educação especial: reflexões entre a teoria e a prática. In: *EPENN*, 2011, Manaus. Educação, Culturas e Diversidades, 2011.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; ARAGÃO, M. A. *Somos todos seres muito especiais: uma análise psicopedagógica da política de educação inclusiva*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 10 de novembro de 2016.

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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

DUARTE, José B. Da uniformidade à diversidade metodológica ou a diferenciação pedagógica numa escola para todos. In: *Conferência- Debate – Escola Secundária Conde de Oeiras*, 2007.

FARIAS, L. N.; MIRANDA, W. S.; FILHO, S. C. F. Fundamentos Epistemológicos das Relações CTS no Ensino de Ciências. In: *Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas V.9 – nº 17 - jul. 2012/dez. 2012*, p.63-75.

FREIRE, P. *Conscientização e Alfabetização: uma visão do processo*. Revista de Cultura da Universidade do Recife. N.4, abril-junho de 1963.

GOMIDES, B.V. *Estruturas metodológicas direcionadas ao ensino de Cinemática para educandos diagnosticados com TDAH: Utilizando o Modellus como Interface entre a Teoria e a Experimentação*. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LACANALLO, Luciana; et al. Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. *Anais VII Jornada do HISTEDBR*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4

%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf>

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação da educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964 – 1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. 2010.

LÜDKE, M; André, E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1999.

MACHADO, R. Acessibilidade arquitetônica. In: SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília/ MEC/SEESP, 2007, cap. VII

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELQUES, P. Mesquita. *O uso de Objetos Educacionais no Ensino de Física e suas relações com o processo de Inclusão*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2013.

NASCIMENTO, T. L. *Repensando o ensino de Física no ensino médio*. Monografia apresentada ao Curso de Física Licenciatura Plena, do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

OLIVEIRA, Silva Marinalva; SILVA, Maria do Carmo Lobato. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: uma análise a luz da teoria sócio histórica. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

POZZI, C. M. *Física intuitiva: avaliação de desempenho em autistas de alto funcionamento*. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educ. rev.* [online]. 2008, n.31, pp.169-189. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>>.

SILVA, P. P. S; SOUSA, I. N; NETO, P. M. O processo ensino aprendizagem de Física em turmas do ensino médio que possuem alunos com deficiência intelectual. UFMT-UFPA-UEA. Disponível em:<<http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos>>. Acesso em: fev. 2017.

SOUZA, Rita C. S. *Educação especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*. Aracaju: Unit, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Sobre os autores:

Ada Augusta Celestino Bezerra é Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal, 2012). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Doutorado/Mestrado em Educação do PPED/UNIT) e do Curso de Pedagogia da UNIT.

Carla Eugênia Nunes Brito é Mestranda em Educação - Linha Formação de Professores - Universidade Tiradentes; Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Pesquisadora Voluntária TRANSEJA/OBEDUC/UNIT/CAPES; Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq); Integrante do Observatório de Educação da UNIT- CAPES.

Tiago Santana de Menezes é Graduado em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (2012). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Tiradentes (2014). Professor da Educação básica, nas áreas de Física e Matemática. Integrante do Observatório de Educação - OBEDUC/UNIT. Pesquisador Voluntário do projeto TRANSEJA/UNIT/CAPES/CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Sócioeducacional e Formação de Professores - GPGFOP. Integrante do Núcleo de pesquisa em Inclusão escolar da Pessoa com Deficiência - Nupieped (UFS).

NOTA:

ⁱ Serão utilizadas nomenclaturas para referir-se aos sujeitos da pesquisa em face do que dispõe o parágrafo único do art. 143 da Lei 8.069/90.

Recebido em: 17/3/2017

Aprovado para publicação em 30/8/2017