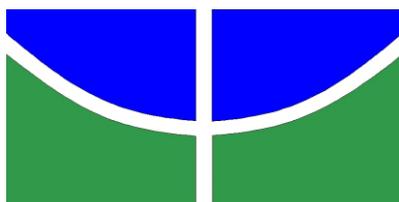


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química
Instituto de Física
Instituto de Ciências Biológicas
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**Protagonismo Estudantil e Inclusão:
Ações no Contexto do Ensino de Ciências em uma Escola Pública**

Mauritânia Lino de Oliveira

Brasília/DF
2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química
Instituto de Física
Instituto de Ciências Biológicas
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**Protagonismo Estudantil e Inclusão:
Ações no Contexto do Ensino de Ciências em uma Escola Pública**

Mauritânia Lino de Oliveira

Dissertação realizada sob orientação do Prof. Dr. Gerson de Souza Mól e coorientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Eugênia Caixeta, apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília/DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Op Oliveira, Mauritânia Lino de
Protagonismo Estudantil e Inclusão: Ações no Contexto do
Ensino de Ciências em uma Escola Pública / Mauritânia Lino
de Oliveira; orientador Gerson de Souza Mól; co-orientador
Juliana Eugênia Caixeta. -- Brasília, 2020.
204 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissionalizante em
Ensino de Ciências) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Ensino de Ciências. 2. Protagonismo Estudantil. 3.
Inclusão. 4. Respeito às diferenças. 5. Sociedade justa e
igualitária. I. Mól, Gerson de Souza, orient. II. Caixeta,
Juliana Eugênia, co-orient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mauritânia Lino de Oliveira

Protagonismo Estudantil e Inclusão: Ações no Contexto do Ensino de Ciências em uma Escola Pública

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 03 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson de Souza Mól – IQ/UnB
(Presidente)

Prof.^a. Dr.^a. Amélia Rota Borges de Bastos – UNIPAMPA
(Membro Titular)

Prof.^a. Dr.^a. Carla Maria Medeiros Y Araujo - IB/UnB
(Membro Titular)

Prof.^a. Dr.^a. Marcia Rosa Uliana - UNIR
(Membro Suplente)

A todas e todos que lutam por uma educação mais humana, justa e igualitária. Que o respeito às diferenças preencha os nossos corações e todos os nossos espaços de vivência.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus por permitir a minha passagem pela Terra com vistas à minha evolução.

Aos meus pais, Mário e Deusdith, pelo amor, dedicação e apoio, desde sempre, em tudo em minha vida.

Ao meu esposo Arilson, pelo amor, carinho e cumplicidade em todos os momentos da vida, sejam estes tranquilos ou não, além do incentivo para eu continuar essa jornada.

Ao meu filho Arthur, minha inspiração de todos os dias para continuar a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária; pela tranquilidade e paz que me transmite em nossa convivência diária.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gerson de Souza Mól, um ser humano incrível que tive a honra de encontrar nessa caminhada, a quem agradeço imensamente por toda paciência, compreensão e apoio dado durante esse período de compartilhamento e aprendizagem.

À minha querida coorientadora, Professora Dr.^a Juliana Eugenia Caixeta, pelo carinho, incentivo e, principalmente, por valorizar o meu trabalho desde o início desta caminhada.

À Secretária de Estado de Educação do DF, instituição da qual sou vinculada profissionalmente, por ter concedido, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, o Afastamento Remunerado para Estudos, o que me permitiu uma dedicação integral à minha formação acadêmica.

Aos gestores da instituição de Ensino Fundamental na qual trabalhei e realizei a pesquisa, pelo apoio incondicional.

À toda equipe desta mesma instituição, tais como, coordenadores/as, supervisora, professores/as da sala de recursos, professores/as intérpretes, professores/as regentes, servidores/as da carreira de assistência e todos/as os/as demais envolvidos, que de uma forma ou de outra deram suas valorosas contribuições para que esse trabalho fosse realizado.

Ao diretor da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, Professor Marcos Antônio, pelo apoio ofertado e disponibilidade quando procurado para auxiliar na realização de uma das atividades deste trabalho.

Aos jovens estudantes protagonistas que tive a alegria de conhecer, pelo surpreendente engajamento na busca pelo respeito às diferenças, por acreditarem que eles podem e devem ser agentes de transformação da realidade que os cercam.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco a promoção do protagonismo estudantil no contexto do Ensino de Ciências (EC) a partir dos pressupostos da Educação Inclusiva. De acordo Costa ([2020]), o aluno considerado protagonista é o sujeito central da prática educativa, aquele que participa ativamente: desde a elaboração da ação até a avaliação das ações propostas. A partir dessas compreensões, desenvolvemos uma pesquisa de enfoque qualitativo, com delineamento de pesquisa participante, com estudantes de quatro turmas de nonos anos de uma Escola Pública de Ensino Fundamental da cidade de Ceilândia, Distrito Federal, Brasil. A pesquisa foi organizada em três momentos: no primeiro, investigamos, por meio de redação, as concepções e percepções dos estudantes acerca da inclusão e da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas. No segundo, tivemos por objetivos: a) planejar as ações do “Protagoniza Estudante!”; b) executar as atividades propostas para o projeto “Protagoniza Estudante!” nas aulas da matéria Parte Diversificada (PD) e c) desenvolver junto com os estudantes uma Mostra de Educação Inclusiva, tendo por foco as interfaces da Ciência, Tecnologia e Sociedade. O projeto “Protagoniza Estudante!” foi dividido em duas fases: i) Fase 1: Formação – diz respeito a uma fase de preparação dos estudantes sobre as temáticas da inclusão: definição, características e legislação e ii) Fase 2: Atuação – nesta fase, os estudantes trabalharam para o planejamento, execução e avaliação da Mostra de Inclusão Escolar. O terceiro momento constituiu na análise da experiência do projeto Protagoniza Estudante! com o objetivo de delinear uma proposta educacional para docentes e gestores interessados em fomentar o protagonismo estudantil, considerando a interface entre a Ciência-Tecnologia e Sociedade. Os resultados demonstraram que a concepção dos estudantes de inclusão é estar junto, sendo que aprofundam os conceitos, quando destacam a participação em grupo e a acessibilidade. Quanto ao protagonismo estudantil no contexto do EC, os estudantes se identificaram como sujeitos que investigam, aprofundam conhecimentos e propõem temas a serem desenvolvidos ao longo de um projeto a ser realizado na própria escola. Quanto à proposição, identificamos que ela deveria conter: i) formação para os estudantes sobre a Educação Inclusiva e as interfaces entre Ciência-Tecnologia-Sociedade; ii) momento destinado a participação ativa dos estudantes na realização da ação educativa, em todas as etapas de seu desenvolvimento (COSTA, 2006), no contexto de uma perspectiva pedagógica de protagonismo estudantil para a construção de uma escola inclusiva.

Palavras chaves: Protagonismo Estudantil. Ensino de Ciências. Inclusão.

ABSTRACT

This research focused on promoting student leadership in the context of Science Education (SE) from the assumptions of Inclusive Education. According to Costa (2020), the student considered the protagonist is the central subject of the educational practice, the one who actively participates: from the elaboration of the action to the evaluation of the proposed actions. Based on these understandings, we developed a qualitative research, with a participatory research design, with students from four ninth-year classes from a Public Elementary School in the city of Ceilândia, Distrito Federal, Brazil. The research was organized in three moments: in the first, we investigated, through writing, the students' conceptions and perceptions about the inclusion and school inclusion of people with specific needs. In the second, we had the following objectives: a) to plan the actions of "Protagoniza Student!"; b) carry out the activities proposed for the project "Protagoniza Student!" in the Diversified Part (PD) classes and c) develop an Inclusive Education Exhibition with students, focusing on the interfaces of Science, Technology and Society. The project "Protagoniza Student!" it was divided into two phases: i) Phase 1: Training - concerns a phase of preparation of students on the themes of inclusion: definition, characteristics and legislation and ii) Phase 2: Performance - in this phase, students worked for planning, execution and evaluation of the School Inclusion Exhibition. The third moment consisted of analyzing the experience of the Protagoniza Student! to outline an educational proposal for teachers and managers interested in fostering student leadership, considering the interface between Science-Technology and Society. The results showed that the inclusion students' concept is to be together, and that they deepen the concepts, when they highlight group participation and accessibility. As for student protagonism in the context of EC, students identified themselves as subjects who investigate, deepen knowledge, and propose themes to be developed throughout a project to be carried out at the school itself. As for the proposition, we identified that it should contain: i) training for students on Inclusive Education and the interfaces between Science-Technology-Society; ii) moment destined to the active participation of students in carrying out the educational action, in all stages of its development (COSTA, 2006), in the context of a pedagogical perspective of student protagonism for the construction of an inclusive school.

Keywords: Student protagonism. Science Teachin. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diário de Campo dos estudantes	63
Figura 2 - Construção do painel da turma	72
Figura 3 - Painel da turma A	72
Figura 4 - Painel da turma B.....	72
Figura 5 - Painel da turma C.....	72
Figura 6 -Painel da turma D	72
Figura 7 - Roda de conversa com a estudante L.....	75
Figura 8 - Diário de campo de GTE: Objetivos de proposta de ação para a Mostra da <i>Equipe Maria Teresa Mantoan</i>	83
Figura 9 - Diário de Campo de GTE: Produção de cartaz da Equipe Equality	94
Figura 10 - Diário de Campo de GTE: Produção de cartaz da <i>Equipe Beethoven</i>	94
Figura 11 - Cartaz de GTE: Equipe Wanda Diaz Merced.....	95
Figura 12 - Divulgação da Mostra para professores	99
Figura 13 - Divulgação da Mostra para professores	99
Figura 14 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores	100
Figura 15 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores	100
Figura 16 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores	100
Figura 17 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores co.....	100
Figura 18 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores	100
Figura 19 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores	100
Figura 20 - Divulgação da Mostra para alunos da escola	101
Figura 21 - Faixa da Mostra	102
Figura 22 - Painel da Mostra	105
Figura 23 - <i>Banner</i> da Mostra	105
Figura 24 - Painel das equipes	105
Figura 25 - Barracas usadas como stands na Mostra	106
Figura 26 - Tabela de propostas de trabalhos para a Mostra.....	107
Figura 27 - Tabela de propostas de trabalhos para a Mostra.....	107
Figura 28 - Entrada da Mostra.....	108
Figura 29 - Mesa de abertura da Mostra	110
Figura 30 - Mesa de abertura da Mostra com componentes	111
Figura 31 - Teatro Africanidades.....	111

Figura 32 - Teatro Africanidades.....	111
Figura 33 - DV e tecnologias.....	112
Figura 34 - Máquina Braille	112
Figura 35 - Reciclagem, Coleta Seletiva, Compostagem e a Inclusão	112
Figura 36 - Deficiências Físicas, Ciências e Tecnologias.....	113
Figura 37 - Deficiência Auditiva e EC.....	113
Figura 38 - Deficiências Visual e EC	113
Figura 39 - Deficiência Auditiva - Abordagens e EC.....	113
Figura 40 - Vôlei sentado – alunos da ELC (Professora P4).....	114
Figura 41 - Materiais pedagógicos para inclusão – convidado externo.....	114
Figura 42 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Benjamin Constant</i>	118
Figura 43 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Millie Bobby Brown</i>	119
Figura 44 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Auggie</i>	120
Figura 45 - Diário de GTE: <i>Equipe Auggie</i>	120
Figura 46 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Inclusão</i>	120
Figura 47 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Juliana Caixeta</i>	120
Figura 48 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Vigotski</i>	121
Figura 49 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe John Beverley</i>	121
Figura 50 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Wanda Diaz Merced</i>	122
Figura 51 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Charles Michael</i>	122
Figura 52 - Cartaz da Mostra: <i>Equipe Intocáveis</i>	133
Figura 53 - Diário de Campo de GTE: <i>Equipe Auggie</i>	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades da Fase 1.....	47
Quadro 2 - Público que produziu as redações	55
Quadro 3 - Propostas dos estudantes para a Mostra	80
Quadro 4 - Instituições/pessoas convidadas e atividades a serem apresentadas na Mostra.....	97
Quadro 5 - Grupos participantes da Mostra	109
Quadro 6 - Número de alunos envolvidos nas tarefas da Mostra.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Alfabetização em Ciência e Tecnologia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANEI	Associação Nacional de Educadores Inclusivos do Brasil
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CEE	Centro de Ensino Especial
CEEDV	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CFB	Ciências Físicas e Biológicas
CFB	Ciências Físicas e Biológicas
CILC	Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia
CREC	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
CTC	Ciência e Tecnologia com Criatividade
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CTSA	Ciências Tecnologia Sociedade e Ambiente
DA	Deficiência Auditiva
DPAC	Distúrbio de Processamento Auditivo Central
DV	Deficiência Visual
EC	Ensino de Ciências
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELC	Escola Luz do Cerrado
ENEB	Encontro de Estudantes de Biologia do Brasil
ETC	Escola Técnica de Ceilândia
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GTEs	Grupos de Trabalho e Estudo
IFB	Instituto Federal de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP2	Português como Segunda Língua

MOAB	Movimento do Orgulho Autista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SRME	Sala de Recursos Multifuncional Específica
SRMG	Sala de Recursos Multifuncional Generalista
TA	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 O Ensino de Ciências no contexto atual	21
1.1.1 <i>O Ensino de Ciências para uma formação cidadã.....</i>	<i>23</i>
1.1.2 <i>O EC e o tema inclusão: a formação científica para a emancipação.....</i>	<i>25</i>
1.2 Inclusão e Ensino de Ciências.....	28
1.2.1 <i>Inclusão.....</i>	<i>28</i>
1.2.2 <i>O Ensino de Ciências no contexto inclusivo e alguns aspectos legais.....</i>	<i>31</i>
1.3 O Protagonismo estudantil.....	36
1.3.1 <i>Contextualizando o Protagonismo estudantil</i>	<i>36</i>
1.3.2 <i>Protagonismo estudantil para a inclusão no Ensino de Ciências.....</i>	<i>37</i>
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	39
2.1 Fundamentação Teórica da Metodologia.....	39
2.2 Método.....	40
2.2.1 <i>Participantes.....</i>	<i>40</i>
2.2.2 <i>Momento I – Concepções e percepções</i>	<i>41</i>
2.2.3 <i>Momento II - Projeto Interventivo.....</i>	<i>43</i>
2.3 O projeto Protagoniza Estudante!.....	45
2.3.1 <i>Fase 1: Formação.....</i>	<i>45</i>
2.3.2 <i>Fase 2: Atuação.....</i>	<i>49</i>
2.3.3 <i>Momento III - Proposição.....</i>	<i>51</i>
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
3.1 A Escola Luz do Cerrado	52
3.1.1 <i>Os Atendimentos Educacionais Especializados oferecidos pela Escola</i>	<i>52</i>
3.1.2 <i>Sobre a escolha da Escola</i>	<i>54</i>
3.2 Momento I: Concepções e Percepções dos estudantes.....	55
3.2.1 <i>Concepções de inclusão</i>	<i>56</i>
3.2.2 <i>Percepções sobre a inclusão</i>	<i>56</i>
3.2.3 <i>Percepções de inclusão escolar de pessoas com deficiências</i>	<i>57</i>
3.2.4 <i>Metatexto: à guisa de uma análise integrada do primeiro momento</i>	<i>57</i>
3.3 Momento II	60
3.3.1 <i>Fase 1 – Formação: Relato de experiência</i>	<i>60</i>
3.3.2 <i>Fase 2: Atuação – Relato de experiência</i>	<i>76</i>
3.3.3 <i>Passos em direção à construção da Mostra.....</i>	<i>77</i>
3.4 Metatexto: à guisa da análise dos resultados do Momento II	131
3.5 Resultados do Momento III – Proposição	135
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	144
APÊNDICES	155
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – ENTREVISTA	155
APÊNDICE B – PERGUNTAS PROVOCADORAS PARA ELABORAÇÃO DA REDAÇÃO – MOMENTO I.....	156
APÊNDICE C – TEXTO DE APOIO 1 E ESTUDO DIRIGIDO I – FASE 1 DO MOMENTO II.....	157
APÊNDICE D – TEXTO DE APOIO 2 E ESTUDO DIRIGIDO II – FASE 1 DO MOMENTO II.....	161
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTE DE OUTRA INSTITUIÇÃO	165
APÊNDICE F – CONVITE PARA INSTITUIÇÕES EXTERNAS	166
APÊNDICE G – CONVITE PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS	167
APÊNDICE H – FOLDER DA MOSTRA	168
APÊNDICE I – FICHA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS EXPOSTOS NA MOSTRA.....	169
APÊNDICE J – FICHAS DE INSCRIÇÃO PARA OFICINAS E PALESTRAS - PAIS/RESPONSÁVEIS, ALUNOS E PROFESSORES	170
APÊNDICE K – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA MOSTRA.....	171
APÊNDICE L - PROPOSIÇÃO.....	1

APRESENTAÇÃO

Cursei licenciatura plena em Ciências Biológicas na Universidade Católica de Brasília (UCB) entre os anos de 1995 e 2001. Nesse período, participei, como professora, de março de 1995 a dezembro de 1997, do Programa de Alfabetização de Adultos (UCB). Nesse programa, as aulas eram ministradas a partir da utilização de um método de alfabetização de adultos proposto pela Universidade, com um olhar voltado à inclusão social de pessoas adultas não alfabetizadas no Distrito Federal em comunidades da Ceilândia.

Dado o interesse e paixão pelas Ciências Biológicas desde a adolescência, realizei estudos complementares concomitantes ao período da graduação. Participei do curso de Introdução à Biologia Marinha, realizado no Centro de Biologia Marinha da Universidade de São Paulo (USP) em 1999; assim como outros cursos realizados na UCB, Gestão Ambiental ISO 14001 em 1999, Marcadores Moleculares e Microscopia em 2000, além de participar do XXII Encontro de Estudantes de Biologia do Brasil (ENEB) realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2001.

Em julho de 1999, tomei posse como professora nível II de Ciências, Físicas e Biológicas (CFB) da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Minha carreira na SEEDF começou como professora 40h, lecionando a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas para as séries finais do Ensino Fundamental e, desde então, tenho participado de diferentes programas educacionais na rede pública de ensino.

Atuei, em 2007, como professora do Programa Veredas no Centro de Ensino Fundamental de Ceilândia. Esse programa buscava resgatar a autoestima e o interesse pelo estudo de alunos em defasagem idade/série. Com essa experiência, percebi, a partir do relacionamento com os estudantes, que eles tinham perdido, em maioria, suas perspectivas e sonhos quanto a um futuro melhor a partir da Educação. Durante esse tempo, pude comparar a situação dos alunos atuais com a situação de meu tempo de estudante do Ensino Fundamental e Médio, em que a escola se configurava, para mim e meus colegas, o pontapé inicial para a concretização do desejo de ser um sujeito ativo e valorizado.

Participei como professora do Programa Ciência em Foco durante os anos de 2008 a 2009. O Ciência em Foco era fundamentado no Programa Ciência e Tecnologia com Criatividade (CTC), ação desenvolvida pela SANGARI do Brasil. A empresa foi fundada em São Paulo, em 1997, e cria, desenvolve, produz e implementa metodologias e materiais educacionais para o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental.

Esse programa buscava promover a inclusão social, científica e tecnológica dos alunos por meio da realização de diversas atividades com diferentes recursos didáticos, tais como: livros, jogos, vídeos e materiais de experimentos, visando valorizar a metodologia investigativa no ensino de ciências. Durante esse Programa, pude desenvolver diferentes estratégias de ensino junto aos meus alunos de 7º e 9º anos das séries finais do Ensino Fundamental. Apesar da variedade e qualidade dos materiais didáticos disponíveis neste programa, percebi que havia diferenças, entre os alunos, quanto ao processo de aprendizagem, principalmente os estudantes com necessidades específicas (estudantes com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades), que nem sempre se envolviam em todas as atividades propostas. A partir de então, passei a pensar sobre como ser uma professora capaz de contemplar todos os estudantes da turma.

Em função dessa preocupação em melhorar a minha prática docente, iniciei em 2009 uma pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, cujo trabalho de conclusão de curso, em 2011, estava relacionado à questão da evasão escolar e das dificuldades de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Também realizei outra especialização em Educação na área de Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. A experiência com as situações de exclusão, tanto de pessoas com necessidades específicas quanto de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, levou-me a refletir cada vez mais sobre as minhas práticas pedagógicas.

Pensando em ampliar meu olhar sobre a dinâmica pedagógica da escola que lecionava, tornei-me a coordenadora pedagógica da área de Exatas nos anos de 2013 e 2014. Com o meu trabalho de coordenadora pedagógica, busquei promover a integração dos indivíduos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, além de incentivar todos os estudantes, independentemente de serem ou não pessoas com necessidades específicas, no desenvolvimento de projetos para a Feira de Ciências da escola. Atuei para favorecer a participação de alunos e de professores em eventos periódicos como o Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal (DF). Em 2015, por vontade de retornar à sala de aula, voltei a lecionar a disciplina de Ciências Naturais na mesma escola.

Por ter grande interesse relacionado à Educação Científica e às práticas pedagógicas como um todo, participei, nos anos 2016, 2018 e 2019, de alguns eventos que considero de grande relevância para a minha vida profissional. Entre eles, destaco o II, o III e o IV Encontros do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Quanto à formação continuada na área da Educação Inclusiva, procurei participar de cursos, encontros, seminários e/ou similares de caráter pedagógico, voltados à transformação da vida de pessoas por meio da Educação em uma perspectiva para todos e todas. Entre esses cursos, destaco: Dificuldades de Aprendizagem e Sucesso na Escola, Construindo Práticas Educativas na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual, dentre outros.

Atualmente, sou professora de Ciências Naturais das séries finais do Ensino Fundamental pertencente ao quadro de profissionais da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal. Essa regional compreende 97 escolas e eu atuo em uma delas.

No ano de 2017, eu me inscrevi como aluna especial para cursar a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Nessa ocasião, conheci o professor Gerson de Souza Mól, hoje meu orientador, com o qual tive o privilégio de compreender as diferentes áreas e temas de pesquisa voltados ao Ensino de Ciências, porém com um olhar especial ao universo da Educação Inclusiva.

Em 2019, após cursar disciplinas como aluna especial, ingressei no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, buscando conhecimentos que me auxiliassem a empreender metodologias de ensino capazes de envolver meus alunos em situações de aprendizagem motivadoras. Para isso, destaco meus estudos e reflexões sobre a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo estudantil na perspectiva da Educação Inclusiva, tema desta pesquisa.

O interesse pela temática surgiu a partir da prática docente que tenho construído ao longo de 20 anos na escola pública, especificamente, na cidade de Ceilândia-DF. A partir desta prática, vejo com preocupação os desafios da Educação Inclusiva. Assim, considero importante ouvir os discentes e incentivar o desenvolvimento do protagonismo estudantil na escola pública, especialmente, para a construção de uma escola inclusiva.

Com base nesses aspectos até aqui relacionados, entendo que é necessário buscar estratégias que favoreçam a participação dos estudantes como sujeitos ativos na construção de uma escola inclusiva no contexto do Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Incluir tem como pressuposto o respeito à singularidade de cada pessoa. Nesse contexto, a Educação Inclusiva aponta para a necessidade de desenvolvimento de novas estratégias de ensino, em conformidade com o pensamento democrático de uma escola para todos, que atenda de maneira adequada cada estudante.

Os desafios da Educação Inclusiva, enquanto educação plural baseada no respeito às diferenças, nos leva a refletir sobre as novas possibilidades educativas pautadas na igualdade de oportunidades “para uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária” (MANTOAN, 2003, p. 20). Trata-se, portanto, de um fenômeno social pautado por políticas e diretrizes educacionais presentes em vários documentos oficiais que regulamentam os sistemas de ensino com o objetivo de assegurar direitos aos estudantes com necessidades específicas.

Neste trabalho, discutimos o compromisso do Ensino de Ciências para o delineamento de projetos pedagógicos que promovam o protagonismo estudantil no contexto da Educação Inclusiva. Mais especificamente, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 14) direciona a atuação pedagógica, no Ensino de Ciências, para uma perspectiva interdisciplinar e plural, na qual os processos educativos são intencionalmente organizados para promover “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Isso implica uma educação, por definição, inclusiva, que considere todos/as os estudantes e cada um deles no processo de mediação da aprendizagem.

Por isso, neste trabalho, desafiamo-nos a planejar, executar e avaliar um projeto educacional interventivo, aqui nomeado “Protagoniza Estudante!”, entendemos por protagonismo estudantil a atuação que implica envolvimento nos processos decisórios e não “uma mera participação passiva em atividades predeterminadas pelos adultos” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 313). Fundamentado neste conceito, no contexto do Ensino de Ciências, temos por objetivo no primeiro momento, problematizar, com estudantes de uma escola pública da Ceilândia-DF, aspectos sociais da Inclusão de pessoas com necessidades específicas e, num segundo, compor uma Mostra de Educação Inclusiva na escola.

A partir dessa intencionalidade, nosso problema de pesquisa é: quais são as contribuições de um projeto fundamentado no conceito de protagonismo estudantil para a elaboração de uma Mostra de Educação Inclusiva em uma escola pública do DF, atendendo as Políticas Públicas da Educação Inclusiva, no contexto do Ensino de Ciências?

Na busca de resposta a essa questão, definimos como objetivo geral: planejar, executar e avaliar uma proposta de projeto, denominado “Protagoniza Estudante!”, para a elaboração de uma ‘Mostra de Educação Inclusiva’ em uma escola pública do DF, tendo como princípio o protagonismo estudantil no Ensino de Ciências e a discussão de pressupostos da inclusão.

Para isso, propomos os seguintes objetivos específicos:

a) verificar as concepções e percepções dos alunos da escola pública sobre inclusão e inclusão escolar;

b) planejar as ações do projeto – “Protagoniza Estudante!”;

c) executar as atividades propostas para o projeto “Protagoniza Estudante!” nas aulas de Parte Diversificada (PD), alinhadas a uma Educação Científica para a construção da Mostra;

d) desenvolver, junto com os estudantes, uma Mostra de Inclusão para apresentar ações voltadas à Educação Inclusiva pautadas no compromisso social do Ensino de Ciências;

e) analisar, junto com os alunos, as contribuições das ações do projeto apresentadas na Mostra de Inclusão, levando em consideração o protagonismo estudantil;

f) sistematizar, a partir das contribuições identificadas no processo de avaliação, o projeto “Protagoniza Estudante!” como uma atividade interventiva, no Ensino de Ciências, capaz de promover o protagonismo estudantil na Educação Inclusiva.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1, Fundamentação Teórica, apresentamos a teorização pertinente. Neste trabalho, ela se compõe dos seguintes temas: o Ensino de Ciências no contexto atual para a formação cidadã e para a emancipação; as relações entre Inclusão, Ensino de Ciências e Protagonismo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia empregada nessa pesquisa, que é qualitativa com delineamento de pesquisa participante. No terceiro capítulo, discutimos os resultados da pesquisa, o contexto da instituição e os participantes escolhidos, os instrumentos e os procedimentos de construção dos dados da pesquisa.

No quarto capítulo, são feitas as considerações finais com algumas ponderações e impressões em relação à realização do trabalho.

Na sequência, apresentamos as referências dessa Dissertação.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutiremos o Ensino de Ciências no contexto atual, enquanto prática social para a formação cidadã e formação científica para a emancipação. Abordaremos, ainda, aspectos relacionados a inclusão e o Ensino de Ciências na implementação de condições que possibilitem e ampliem o acesso de pessoas com necessidades específicas a melhores condições de vida na sociedade. Também discutiremos o protagonismo estudantil para a inclusão no Ensino de Ciências no contexto do Direito à Educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades para todos.

1.1 O Ensino de Ciências no contexto atual

A discussão sobre a ciência como prática social na solução de problemas humanos tem se consolidado como estruturante do Ensino de Ciências (EC) no contexto atual. Segundo Krasilchik (1988, p. 60), “educar para a cidadania, sem restringir a escola ao papel de preparação do indivíduo maleável e manipulável, é a grande tarefa com que se defrontam hoje os professores de Ciências”.

Nesse contexto, o discurso científico é mais amplo, porque visa à formação humana integral (BRASIL, 2017). Portanto, não diz respeito apenas a teorias ou conceitos científicos, mas como esses conhecimentos podem favorecer a atuação dos estudantes nos diferentes contextos sociais nos quais atuam.

Essa concepção de EC encontra fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p. 6). No texto da BNCC a área de conhecimento Ciências da Natureza é definida a partir de seu objetivo:

a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 321).

A BNCC, publicada em abril de 2017, em seus princípios norteadores, mantém alguns dos pressupostos de documentos anteriores, como dos Parâmetros Curriculares Nacionais -

PCN (BRASIL, 1997), no que diz respeito ao EC, como conhecimento para a compreensão do mundo e suas transformações e sobre a dimensão ética das ciências; mas avança no sentido da abordagem científica, como elemento de formação humana integral para uma participação ativa na sociedade. A partir dessa concepção, no EC, o aluno compreende a realidade que o cerca, interpreta e fórmula ideias, em um movimento interventivo e interativo, ou seja, o estudante desenvolve competências científicas a partir da interação com o contexto social.

Assim, entendemos que a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) é com um Ensino de Ciências pautado no protagonismo estudantil, uma vez que o ensino precisa se voltar para o interesse e necessidade dos estudantes, o que requer novas formas de ensinar ciências.

Para tanto, é imprescindível [...] organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 322).

A discussão dialógica da realidade do estudante, no sentido de promover a “reflexão-ação sobre as práticas sociais presentes” (PIASSI, 2011, p. 6), pode favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos em uma perspectiva de ações participativas para a solução de questões problemáticas da escola.

De acordo com Freire (2011), a construção do conhecimento, por meio da superação da consciência momentânea por uma consciência máxima possível, se constitui como elemento de transformação de realidades. Galieta, Nascimento e Linsingen (2006) concordam: um EC voltado à formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, consciente e transformadora na sociedade que vivem.

Para Conrado e El-Hani (2010, p. 03), “é necessário preparar o indivíduo para refletir a respeito de, e não apenas aceitar as situações e os fatos que ocorrem na sociedade, discutindo seus diferentes pontos de vista e interesses”. Ainda, segundo os autores, é preciso constituir sujeitos capazes de participar e interagir ativamente na busca de soluções para os problemas que atingem a sociedade.

Desta forma, o EC almejado na contemporaneidade é aquele aliado ao compromisso com a realidade social, o que implica questionamentos dessa realidade para o desenvolvimento de novas concepções e atuações (SILVA, 2016).

1.1.1 O Ensino de Ciências para uma formação cidadã

Atualmente, o debate sobre os avanços e as transformações tecnológicas e sua relação com a ciência e a sociedade tem sido marcante de para um EC voltado para o desenvolvimento da cidadania. Segundo Lima e Maués (2006), hoje, o ensino nos aparenta mais complexo do que em outrora, por vários motivos, tais como, o avanço científico e tecnológico, as transformações nas tecnologias da informação e da comunicação, assim como, o aumento da escolarização de camadas sociais menos favorecidas economicamente, além de aspectos ligados ao trabalho.

As implicações e as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico no mundo, assim como os diversos interesses envolvidos na temática, apontam para a necessidade de se refletir junto com os estudantes as implicações destes conhecimentos.

De acordo com Cunha (2006), gradativamente precisamos compreender os conhecimentos científicos e como fazer o uso tecnológico destes conhecimentos. Isto porque, sem eles, não é possível o exercício pleno da cidadania. Cunha (2006) destaca também a importância da inclusão destes conhecimentos nos currículos escolares de Ciências, para que haja uma aproximação maior entre o EC e o cotidiano dos estudantes, visando a solução de situações problemáticas do ensino que são baseados “principalmente na memorização de leis e conceitos que pouco ou nada têm contribuído para formação completa do estudante”. (CUNHA, 2006, p. 122).

Cada vez mais, o entendimento de que a Educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, o ensino de Ciências vem se pautando por novos olhares, voltados, principalmente, para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de tomar decisões de forma efetiva, no que diz respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico (KRASILCHIK, 1988).

No contexto das discussões sobre o conhecimento científico e tecnológico e suas implicações em um EC voltado para a formação cidadã, torna-se importante abordar o enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

A abordagem CTSA é originária do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e, conforme Santos e Mortimer (2002), o objetivo principal do movimento CTS é

desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, para que estes possam tomar decisões responsáveis sobre as questões da Ciência e Tecnologia na Sociedade, além de atuar na solução delas.

O movimento CTS surgiu na década de 1970, a partir de reflexões sobre o modelo de desenvolvimento científico e tecnológico e, mais ainda, sobre a natureza do conhecimento científico e sua função na sociedade. Outros fenômenos também foram importantes para a disseminação do movimento CTS, como o agravamento dos problemas ambientais, principalmente, pelo medo de uma guerra nuclear à época. Estes fatos corroboraram para a incorporação de jeitos de ensinar de acordo com a abordagem CTS no Ensino de Ciências, inicialmente nos países de Primeiro Mundo (SANTOS, 2008).

Segundo Santos (2008), desde a década de 1970, educadores brasileiros tinham a intenção de implementar, no EC, temas relacionados à Ciência na Sociedade, porém, somente depois da Conferência Internacional sobre Ensino de Ciências para o Século XXI: ACT – Alfabetização em Ciência e Tecnologia”, que o enfoque CTS foi incorporado ao EC por meio de propostas curriculares que atendessem um Ensino de Ciências mais humano no sentido da formação cidadã. Dessa forma, é um grande objetivo almejado no EC atual possibilitar ao cidadão condições para que este possa interagir de forma ativa e participativa na sociedade, relacionando-se com a Ciência e Tecnologia (SANTOS; SCHETZLER, 1997).

A inclusão do conceito de Ambiente ampliou as possibilidades de compreensão entre as diferentes dimensões das ciências. “Ao realçar a problemática das questões ambientais e da qualidade de vida, esta nova ênfase, Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), contribui para uma imagem mais completa e integrada da Ciência” (FERNANDES; PIRES; DELGADO-IGLESIAS, 2018, p. 876).

Estas considerações são importantes, neste trabalho, pois defendemos um EC voltado para a formação cidadã, em que discutimos o protagonismo estudantil, a partir da abordagem CTSA, com vistas a elaborar uma Mostra Inclusiva. Para tanto, entendemos que os estudantes, participantes da pesquisa, precisam conhecer as Políticas públicas de inclusão, no contexto do Ensino de Ciências, porque é, também, nesta área de conhecimento que podemos abordar as tecnologias e os contextos sociais capazes de promover a inclusão das pessoas com necessidades específicas na escola e na sociedade em geral.

Com esse posicionamento, acreditamos que estamos colaborando, ainda na Educação Básica, com o desenvolvimento de competências socioafetivas capazes de, no presente e no futuro, assegurar os direitos das pessoas com necessidades específicas a tecnologias assistivas

e à plena participação social (BRASIL, 2008; 2015; 2017). Por tecnologias assistivas, entendemos,

[...] área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, p. 3).

A problematização de temas relacionados à inclusão de pessoas com necessidades específicas na Educação Básica é amparada por lei (BRASIL, 2008). Isso porque conhecer sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades é essencial para o desenvolvimento moral de empatia e para a construção de relações interpessoais respeitadas e promotoras de desenvolvimento humano (ANJOS, 2018). Nesse sentido, no EC, é importante criar contextos de ensino que provoquem questionamentos sobre a realidade dessas pessoas para que os estudantes, todos eles, inclusive aqueles com deficiências e/ou transtornos e/ou altas habilidades, matriculados na turma, possam ser capazes de refletir e tomar decisões que, de preferência, corroborem com práticas inclusivas na escola e fora dela. Com isso, temos a expectativa de que os estudantes sejam capazes de analisar as transformações sociais, científicas e tecnológicas que envolvem o tema inclusão.

A discussão, a partir do contexto social dos estudantes, de que todos têm direito a acessar os conhecimentos desenvolvidos pela Ciência, inclusive, as tecnologias, possibilita a oportunidade de eles exigirem seus direitos e os direitos de seus colegas de turma e/ou familiares, amigos, vizinhos ou outros. E essa exigência será fundamentada nos saberes que desenvolveram, também, na escola, sobre as tecnologias disponíveis. Para além de assumirem posicionamentos de cobrança, esses estudantes terão a oportunidade de analisar as tecnologias, opinando sobre seu uso, produção e impactos na sociedade (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). E isso é relevante no EC no contexto atual.

1.1.2 O EC e o tema inclusão: a formação científica para a emancipação

Emancipar, segundo Paulo Freire (2011), diz respeito à libertação dos sujeitos por meio de uma luta contínua e de conquista política no contexto da práxis humana. A educação emancipatória ou libertadora é baseada inicialmente, em uma educação crítica por meio da problematização e discussão de questões sociais e não no silêncio da existência humana. Esta concepção parece se relacionar muito bem à proposta do EC contemporâneo.

Nela, a consciência crítica representa a superação da visão de neutralidade da ciência, a partir da problematização dos fenômenos naturais que são, também, sociais. Portanto, a garantia dessa análise se dá pela dialogicidade que provoca o processo de ensinar e aprender: “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 50).

A concepção progressista, proposta por Paulo Freire, se fundamenta em dois aspectos: a problematização e a dialogicidade. Para Freire (2011), problematizar está além de simplesmente utilizar questões do cotidiano do aluno para trabalhar determinados conceitos, mas sim uma forma de provocar o estudante a buscar novos conhecimentos, aliados à sua experiência de vida, para modificar a realidade que o cerca.

Quanto à dialogicidade, Freire (2011) destaca que não é simples dialogar ou conversar com o aluno, mas, sim, permitir que este exerça uma fala democrática, política e reflexiva, de autoconhecimento e de conhecimento do mundo, em um movimento de libertação e transformação de realidades.

Às vezes, penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política (FREIRE, 2004, p. 127).

De acordo com a concepção freireana, os assuntos relacionados ao cotidiano dos estudantes, como a inclusão escolar, no caso específico do nosso trabalho, podem ser considerados temas geradores, porque “são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes” (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 40).

Segundo Santos e Mortimer (2002), o estudo dos temas que fazem parte da realidade concreta dos estudantes, os quais consentem a discussão de problemas sociais por parte destes, desenvolvem suas capacidades quanto à tomada de decisões. Ainda de acordo com os autores, isso se torna possível se os temas forem abordados a partir da discussão inicial de situações problemáticas, onde as várias possibilidades de solução advêm do debate de alternativas exequíveis alinhadas ao “estudo do conteúdo científico, de suas aplicações tecnológicas e consequências sociais” (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 13).

Portanto, defendemos, neste trabalho, que temas relacionados à Educação Inclusiva são pertinentes ao EC, por diferentes motivos:

1º) dizem respeito a pessoas que habitam esse planeta. Só por isso, já seria pertinente, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2017) discorre que o tema Vida e Evolução contempla:

outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas (BRASIL, 2017, p. 326).

E, também destaca que:

as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017, p. 327).

Portanto, nesse primeiro motivo, destacamos as diferentes formas de ser e estar no mundo que, no caso das pessoas com necessidades específicas, foco desse trabalho, pode significar um corpo diferente com necessidades diferentes. Um corpo que é de uma pessoa, que precisa ser respeitado.

2º) Implicam o desenvolvimento e uso de tecnologias diferenciadas, conhecidas como tecnologias assistivas (BRASIL, 2007). Portanto, oportunizar que estudantes, com ou sem necessidades específicas, conheçam e problematizem as dificuldades de acesso e de uso dessas tecnologias por colegas e/ou familiares é pertinente, porque a tecnologia assistiva é tema social para o EC. Para ser tema social, Ramsey (1993 *apud* AULER; DALMOLIN; FENALTI, 2009) explicam os três critérios: “1. Se é, de fato, um problema de natureza controvertida, ou seja, se existem opiniões diferentes a seu respeito; 2. Se o tema tem significado social; 3. Se o tema, em alguma dimensão, é relativo à ciência-tecnologia (p. 72).”.

Além disso, Santos (1992, p. 139) finaliza que a introdução dos temas sociais é orientada pelos artigos revisados em sua totalidade, pois tal elemento demonstra claramente as várias relações entre “os aspectos da ciência, tecnologia e sociedade e [propiciam] condições para o desenvolvimento nos alunos de atitudes de tomada de decisão”.

Vier (2016) explica que os aspectos ligados à Ciência e à Tecnologia são temas sociais considerados propulsores da inclusão de pessoas com deficiência atualmente. Conforme a autora, o conhecimento e o uso de recursos de Tecnologia Assistiva no atendimento às pessoas com necessidades específicas, na escola, promovem a autonomia destes estudantes, auxiliam o processo de escolarização, ampliam suas habilidades e, conseqüentemente, favorecem a sua inclusão no âmbito educacional.

3º) Um tema gerador nunca é um assunto só. Por isso, não pode ser definido como assunto, “porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2011, p. 130).

Dessa forma, gradativamente, a escola se transforma em espaço democrático de debate de temas relacionados a situações e problemas da realidade social dos estudantes. Para Saviani (1989), o conhecimento significativo, fundamentado nas condições reais da existência humana, pode favorecer o processo de emancipação dos sujeitos sociais.

Assim, conhecer a inclusão de pessoas com deficiências no contexto do Ensino de Ciências é oportunizar aos estudantes uma discussão mais ampla, que envolve Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (BRASIL, 2008, 2015). Não se trata apenas de levar o aluno a indagar sobre qual a importância de certos conhecimentos em sua vida, mas de incentivá-lo a buscar respostas de como poderão utilizar tais conhecimentos para compor soluções dos problemas da sociedade. Além de oportunizar a compreensão de que os conhecimentos científicos são transitórios têm sido construídos ao longo do tempo.

1.2 Inclusão e Ensino de Ciências

Neste tópico, abordaremos o conceito de inclusão e aspectos relacionados aos seus pressupostos no contexto do Ensino de Ciências.

1.2.1 Inclusão

O termo inclusão vem do latim, do verbo *includere*, e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado” (FERREIRA, 1999, p. 417). Quando se discute inclusão, fazemos referência não apenas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, mas à inclusão de todas as pessoas que, de alguma maneira, sentem-se excluídas de determinados espaços ou mesmo situações (DÍAZ; GALVÃO; MIRANDA,

2009). Mesmo sabendo da amplitude do conceito inclusão, neste trabalho, vamos focar a inclusão das pessoas com deficiência e transtornos.

Segundo Mazzotta e D'antino (2011), desde a década de 1970, o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiências tem permitido o reconhecimento do direito social básico de participação e convivência dessas pessoas nos diversos espaços sociais, inclusive, na escola. Para Mantoan (2005), a inclusão permite que pessoas discriminadas possam abranger por direito o seu espaço na sociedade, independentemente de serem pessoas negras, com deficiência ou qualquer segregação social. A autora ainda sinaliza que é preciso dar estas condições a estas pessoas, senão essas pessoas continuarão submetidas e não desfrutarão nunca de uma vida cidadã plena. Assim, precisamos estar no mundo de forma a considerar e valorizar o outro no que “ele é e o que ele pode ser.” (MANTOAN, 2005, p. 3).

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta no respeito aos direitos humanos, na igualdade de oportunidades e de participação de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, respeitando suas diferenças. No âmbito educacional, a construção da escola inclusiva se traduz em um espaço de interações sociais, livre de discriminação e pautado no respeito às diferenças (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, a inclusão escolar, como um processo histórico de luta das pessoas com deficiências, suas famílias, seus terapeutas, médicos e professores, é considerada uma necessidade premente. A inclusão escolar tem sido uma resposta inovadora à escola tradicionalmente segregadora, cultivada, durante séculos, com suas práticas de institucionalização e de padronização de estratégias de ensino e de avaliação (SILVA, 2015). Mantoan (2003) nos alerta que temos condições de realizar mudanças para que a escola seja efetivamente para todos, de forma que a competição seja substituída por ações de cooperação, com o intuito de que as subjetividades se articulem e se componham e que os talentos de cada pessoa possam aparecer e se destacar.

A inclusão, portanto, remete-nos à necessidade de uma nova reorganização educacional na qual a escola possa atender a todos, sem distinção, de forma competente e baseada no respeito às diferenças (MANTOAN, 2003; UNESCO, 1994). Para tanto, um conjunto de legislações tem sido aprovadas para garantir a escola inclusiva para todas as pessoas.

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresenta como um de seus objetivos fundamentais “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV) e, pelo artigo

208, inciso III, a necessidade de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, entendemos a Educação Inclusiva como um direito de todos, que se traduz por meio de práticas pedagógicas que sejam construídas com respeito às diferenças e valorizando a diversidade humana. Para tanto, outros documentos têm sido relevantes para garantir, de um lado, o acesso à educação por todas as pessoas (BRASIL, 1996) e, por outro, os atendimentos especializados necessários para uma educação equânime (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é, então, um serviço que concretiza os ideais da inclusão escolar à medida que permite a complementação ou suplementação da ação educacional, por meio de acesso a recursos pedagógicos adequados, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diversificadas, inclusive, com a adequação curricular (BRASIL, 1996, 2008).

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Mesmo com avanços na legislação, a inclusão escolar ainda tem sido um fenômeno de contradições no ambiente escolar (LOPES, 2012). Por um lado, ela representa uma inovação educacional por promover debates e implementar práticas colaborativas de atuação na escola (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016); por outro, ainda é compreendida como um desafio educacional e social (LOPES, 2012; SANTOS, 2019). Nesse contexto, a inclusão continua tendo como desafio romper a cultura da homogeneização que sempre predominou no sistema escolar (MANTOAN; PRIETO, 2006). Nessa cultura, as diferenças, constituídas pelas características específicas de cada pessoa, não são levadas em consideração, o que contribui para a ampliação das desigualdades sociais e para o processo de exclusão escolar.

Segundo Mantoan (2003, p. 29),

o aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade.

Por ser um fenômeno contraditório, a inclusão escolar permite avanços, na medida em que desvela preconceitos, medos e ausências (LOPES, 2012), ao mesmo tempo em que exige

posicionamentos de toda a comunidade escolar. Para Mantoan (2003, p. 29), “[...] a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais”.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva requer uma escola mais democrática, na qual todos compartilhem responsabilidades para com o processo de inclusão, inclusive os educandos. Eles precisam ter uma participação ativa, isto é, precisam ter oportunidades para compartilhar suas ideias e seus sentimentos com vistas à construção de uma escola para todas as pessoas.

A inclusão concretiza o pluralismo do espaço educacional que busca democratizar, transgredir e romper com um indesejado sistema excludente e elitista (FREIRE, 1991; MANTOAN, 2003). É preciso promover uma escola mais humana e mais democrática. “O sonho que tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista” (FREIRE, 1991, p. 118).

A inclusão, portanto, é um movimento radical e irrevogável, que vai além de mudanças no espaço físico, mas que busca fazer com que a escola seja, de fato, um espaço democrático e de vozes participativas.

1.2.2 O Ensino de Ciências no contexto inclusivo e alguns aspectos legais

O EC em uma escola inclusiva se fundamenta em práticas pedagógicas em que o professor propicia, por meio de estratégias de ensino, o acesso ao conhecimento científico a todos os estudantes sem distinção.

Krasilchik e Marandino (2007) nos chama a atenção também para outro aspecto importante a ser refletido nessa conjuntura, o fato de que ainda existe um distanciamento entre Ciência e Sociedade. Portanto, de acordo com vier (2016), cabe à escola buscar maneiras que possam favorecer tal aproximação, por meio da alfabetização científica, isto é, de uma formação cidadã consciente e participativa nos processos decisórios que envolvem os aspectos científicos-tecnológicos.

Nesse contexto, a inclusão e a função do EC dizem respeito à forma como as estratégias inclusivas são trabalhadas. Conforme nos apontam Marques e Coelho (2016), tais estratégias corroboram com a visão de Educação como direito fundamental de todos, em que as diferenças ou dificuldades não impedem os estudantes de aprenderem juntos na sala de aula regular sempre que possível.

Dentre as estratégias inclusivas no contexto do EC, alguns autores destacam o trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala de aula regular. Com base nisso, Silva (2018), em uma pesquisa que versa sobre o Programa de Capacitação em Serviço no qual aborda o Ensino de Ciências investigativo inclusivo, ressalta que o trabalho colaborativo dos professores especialistas do AEE com os professores de regentes regulares favorece o ensino inclusivo e investigativo no contexto do EC por meio de “espaços intencionalmente organizados para provocar diálogo, reflexão e aprendizagem sobre conceitos, metodologias e estratégias acessíveis a todos os alunos para o desenvolvimento de aulas de Ciências mais significativas.” (SILVA, 2018, p. 89).

Medeiros (2018, p. 08) aponta a Capacitação Profissional em Serviço com um “espaço de formação, troca de experiências e aprendizado que fortalece a atuação docente especializada por meio de práticas pedagógicas inovadoras”. Dessa forma, conforme a autora, a prática pedagógica do docente especialista de Ciências que atua no AEE pode ser ampliada, por meio metodologias que promovem a aprendizagem em conjunto com o professor regente desta área de conhecimento, tais como as tecnologias assistivas, elaboração de modelos científicos que possam favorecer a formação integral do estudante com necessidades específicas em um EC voltado à aprendizagem de todas e todos sem distinção.

Nesse contexto de estratégias inclusivas no EC, o uso das tecnologias assistivas (TA) pode colaborar para a compreensão de conteúdos nos quais os recursos didáticos utilizados não são suficientes para promover a aprendizagem de todos. Souza *et al.* (2020), em sua pesquisa discute o uso das Tecnologias Assistivas e o EC na qual aborda o ensino do conteúdo Propriedades Específicas da Matéria para alunos com baixa visão por meio da construção de TA de baixo custo, tais como os modelos confeccionados em alto relevo, a partir da utilização de materiais de fácil acesso, para promover a autonomia destes alunos. Os autores ainda destacam “a importância de haver uma interação e troca de conhecimentos entre a sala de recursos multifuncionais e os professores, promovendo segurança a eles em ministrar aulas para alunos com diversos tipos de limitações.” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 33).

Ainda no que diz respeito às tecnologias assistivas no EC inclusivo, Praça *et al.* (2017, p. 2) apontam que,

A disponibilização da TA no processo de inclusão escolar e a apropriação das tecnologias associadas tanto pelo usuário, aluno, quanto pelo professor, são fundamentais para a inclusão do aluno, considerando-se que os recursos e os serviços em TA são meios que favorecerão os alunos com deficiência a realizarem as tarefas escolares relacionadas aos conteúdos e conhecimentos necessários ao seu desempenho acadêmico e social.

Os autores ainda chamam a atenção sobre os problemas específicos do EC já existentes que muitas vezes dificultam o processo de ensino e aprendizagem, tais como a falta de preparo do professor, a linguagem científica, as concepções dos alunos, dentre outros fatores. E na condição de alunos com necessidades específicas, a elaboração de estratégias e recursos precisa ser pensada para que estes possam compreender os conceitos científicos e, nesse contexto, o AEE é um importante parceiro dos professores nesse contexto.

O desafio é buscar caminhos para que o EC e suas especificidades no espaço da escola direcionem o professor à busca de soluções para as questões relacionadas ao ensino inclusivo de forma conjunta. No que diz respeito às ações do EC voltado a todas e todos sem distinção, o trabalho colaborativo entre o AEE e o professor regente de Ciências constitui-se em um elemento de grande importância para o desenvolvimento de ações e projetos que superem uma educação que não atenda a todos de maneira justa e igualitária, assim como previsto nos pressupostos das Políticas Públicas da Educação Inclusiva.

As Políticas Públicas de Inclusão asseguram o direito à Educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades para todos. Assim, é preciso repensar os temas, práticas e estratégias no contexto do EC, para que estas pessoas possam ter os seus direitos respeitados. Nesse sentido, os temas discutidos no EC requerem um olhar crítico que leve em consideração os aspectos sociais dos fenômenos observados, tal aspecto vai contra uma visão neutra das ciências, assim como, o pensamento de neutralidade do Estado na elaboração das diretrizes de Políticas Públicas.

O Estado é o responsável por mediar os processos de integração entre as diferentes instituições, instâncias e segmentos sociais na implementação de Políticas Públicas que visam garantir os direitos de todas as pessoas e, principalmente dos grupos que ao longo do tempo foram marginalizados ou excluídos, por diversas razões (MATISKEI, 2004).

Ainda, de acordo com a autora,

É necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses [...] (MATISKEI, 2004, p. 188).

Tais aspectos excludentes também apontam para um EC inadequado que, muitas vezes, não atende as necessidades específicas das pessoas com deficiências, deixando assim de contemplar uma educação onde todos possam aprender juntos e de forma colaborativa

(SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016). Diante destas considerações, a busca por metodologias e recursos que favoreçam um EC voltado para todos, enquanto educação comum, contribui para a efetivação das políticas públicas de inclusão, conforme consta na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 em seu capítulo V, “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

De acordo com Mól e Dutra (2019, p. 32), “A Ciência é um bem cultural de nossa sociedade. Por isso, aprender Ciências é um direito de todos e um dever do Estado, segundo nossa Carta Magna”. Frente ao exposto, em uma escola efetivamente inclusiva, o respeito aos direitos fundamentais de todas as pessoas à igualdade de oportunidades (MANTOAN, 2004) e condições significa que, nesta escola, não deve haver a exclusão de conteúdos científicos no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades específicas, mas, sim, a busca constante por práticas pedagógicas fundamentadas na diversidade de metodologias e de recursos didáticos inclusivos (MÓL; DUTRA, 2019) voltados ao atendimento de todos sem quaisquer formas de discriminação.

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 25/8/2009, esclarece em seu 2º Artigo, que

“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 (BRASIL, 2009, p. 14).

Também, de acordo com a Lei nº 13.146, de Julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Capítulo II Art. 4º, “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 32).

A Declaração de Salamanca destaca a função da escola no combate à discriminação e na promoção da igualdade de oportunidades, em que as “escolas regulares com orientação para a educação inclusiva permitem uma real educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9). Estes apontamentos, descritos nos documentos legais, desvelam os desafios da Educação

Inclusiva e a necessidade de ações participativas no contexto do EC atual e voltado ao dia a dia da escola.

Segundo Lunas e Medeiros (2017), é preciso que o estudante compreenda e reconheça o conhecimento científico como parte integrante do seu cotidiano. Nesse sentido, a aprendizagem das ciências é um direito de todos, enquanto direito à Educação assegurado por diretrizes legais.

O EC voltado a uma proposta inclusiva pode possibilitar a todos os estudantes, de acordo com suas vivências e interesses, atuarem de forma participativa na construção de conhecimentos, por meio de “estratégias abrangentes nas quais os saberes dos alunos sejam valorizados em meio à diversidade presente nas escolas” (LIPPE; CAMARGO, 2009, p. 134). Nesse sentido, o EC favorece que todos, sem distinção, tenham o direito à compreensão tanto do ambiente imediato quanto de temáticas mais amplas (BRASIL, 2017).

A capacidade de aprendizagem de qualquer pessoa, com ou sem necessidade específica, é favorecida por meio de condições e estratégias diferentes de ensino que lhe permitam aprender. Dessa forma, existe a necessidade de um EC que busque metodologias diferenciadas que atendam às políticas de inclusão, para favorecer as condições de igualdade de aprendizagem, de ações participativas e de protagonismo no contexto das vivências dos alunos, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017).

A exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (BRASIL, 2017, p. 343).

Diante destas considerações, o EC deve garantir igualdade de aprendizagem a todos sem distinção, capacidade de autonomia, possibilidade de ações protagonistas, por meio de uma formação cidadã plena, que valoriza e reconhece as diferenças de acordo com os pressupostos da educação inclusiva.

Assim, um EC voltado à inclusão e à melhoria da qualidade de vida na sociedade busca atender as necessidades de cada estudante, independentemente de serem caracterizados ou não com deficiências e/ou transtornos, em que “[...] os conteúdos escolares contextualizem

com a realidade e necessidades da sociedade e subsidiem o indivíduo para que ele possa buscar melhorar suas condições de vida, participar e propor melhorias que reflitam na sociedade visando o bem-estar social” (VIER, 2016, p. 40). Marques e Coelho (2016) reforçam que é necessário que o EC atenda às necessidades dos estudantes com deficiências para sua formação crítica e participativa, assim como, deva permitir a estes sujeitos construir conhecimentos científicos para a compreensão do mundo em que vivem.

Dessa forma, estratégias diferenciadas no contexto do EC, de acordo com a realidade da escola, podem favorecer reflexões sobre as questões sociais que envolvam o conhecimento científico com um olhar voltado à inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas.

1.3 O Protagonismo estudantil

Neste tópico, abordaremos o conceito e a contextualização do protagonismo no país, além de aspectos relacionados ao protagonismo estudantil para a inclusão no Ensino de Ciências.

1.3.1 Contextualizando o Protagonismo estudantil

O termo protagonismo vem do grego: *Proto*, que quer dizer o primeiro, o principal. *Agon* significa luta. *Agonista*, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal (COSTA, 2020). As discussões sobre o protagonismo surgiram entre as décadas de 1970 e 1980, marcadas por vários aspectos sociopolíticos no mundo.

No Brasil, a partir da década de 90, estas discussões se consolidaram por meio de ações políticas e sociais no âmbito educacional, envolvendo estudantes e educadores. Na Educação, o protagonismo se apresenta como ações de participação ativa do educando no espaço escolar ou na sociedade de maneira geral (COSTA, [2020]; PIRES; BRANCO, 2012).

Isso implica um processo educacional no qual o estudante é alguém que toma decisões com relação ao processo de ensinar e aprender. Essa ideia é corroborada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que este documento prevê como uma competência a ser desenvolvida na Educação básica:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, 9).

Este documento também defende

[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta para a necessidade de se promover um EC comprometido com a construção de processos educativos que favoreçam aprendizagens alinhadas com “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14).

De acordo Costa ([2020]), o aluno considerado protagonista é o agente central, pois participa ativamente de todas as etapas da prática educativa, desde o planejamento, a elaboração, a execução e avaliação das ações propostas, de forma autônoma e comprometida socialmente.

De acordo com Costa (2001), o trabalho pedagógico pode e deve favorecer o protagonismo estudantil e define protagonismo como “fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) [...]”. Protagonismo juvenil permite o jovem participar de situações reais na escola, comunidade e vida social, atuando como parte da solução e não do problema” (COSTA, 2001 p. 9). Para tanto, as sugestões e opiniões dos alunos colaboram para um redimensionamento da atuação docente no trabalho pedagógico e da função social da escola. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 33), precisamos olhar a juventude não apenas “como grupo de ressonância”, mas, sim, como sujeitos promotores de avanços na sociedade, assim como, procurarmos entender que os espaços sociais destes jovens requerem uma visão diferenciada e reflexiva sobre a contínua transformação “dentro de um mundo ambivalente e contraditório”.

Assim, compreende-se o protagonismo estudantil como passível de desenvolvimento humano, a partir de processos de ensino que provoquem o questionamento, favorecendo o pensamento crítico para além do simples ativismo político e social.

1.3.2 Protagonismo estudantil para a inclusão no Ensino de Ciências

O protagonismo estudantil voltado à construção de uma escola mais inclusiva no contexto do EC é percebido por meio de temas de pesquisas propostos pelos alunos, ao longo de um projeto ou de atividades orientadas no âmbito educacional. Segundo Santos (2011), é preciso incentivar os estudantes para a compreensão de fatores da vida humana, do mundo e

seus aspectos relacionais, [...] “pois o domínio do conhecimento científico é a alavanca para o desenvolvimento de um país” (SANTOS, 2011, p. 69).

Assim, compreende-se que as práticas que favorecem e valorizam o protagonismo estudantil aliado a um EC comprometido com os aspectos sociais da Educação Inclusiva são elementos de formação cidadã, que visa ao reconhecimento desses estudantes como cidadãos do mundo a partir da realidade que os cercam.

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. [...] (FREIRE, 1996, p. 21).

A promoção do protagonismo estudantil, neste trabalho, está relacionada à inclusão de pessoas com necessidades específicas que envolvam processos científicos, sociais e tecnológicos. Dessa forma, compreende-se que o Ensino de Ciências, fundamentado na Abordagem CTSA, favorece a atuação protagonista no contexto da realidade destes alunos. De acordo com Brito *et al.* (2017, p. 2),

[...] uma pesquisa científica pode incentivar o protagonismo juvenil, haja vista que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, o estudante será influenciado a disponibilizar horas a mais para os estudos, dedicação e responsabilidades, sendo assim, um desafio para o jovem cientista que está dando seus primeiros passos no mundo das descobertas e possibilidades. O protagonismo juvenil pode ser entendido como um direito e um dever do estudante.

Nesta pesquisa, nosso foco é a promoção do protagonismo estudantil na elaboração de ações que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiências atendendo às Políticas Públicas da Educação Inclusiva alinhada a um Ensino de Ciências que valoriza os aspectos sociais. Independentemente de serem caracterizados com deficiências ou não, os alunos podem e devem ser agentes de transformação e reflexão do espaço escolar, atuando como sujeitos da própria história.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esse é um trabalho desenvolvido em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Nesta pesquisa, o nosso interesse é identificar interações, conhecer percepções e promover intervenções que dependem das relações sociais. Por isso, optamos por metodologia qualitativa que considera a singularidade dos sujeitos.

2.1 Fundamentação Teórica da Metodologia

A fundamentação metodológica deste trabalho inicia se com a leitura de Medeiros (2018), que apresenta aspectos da pesquisa qualitativa e suas peculiaridades. Segundo o autor, o investigador é parte integrante do processo de conhecimento, pois é o sujeito que observa, interpreta e dá significados ao objeto estudado em um contexto determinado.

Para Medeiros (2018), a abordagem metodológica qualitativa,

entende que o conhecimento não se reduz a um inventário de dados isolados, explicados por meio de uma teoria. O cientista, sujeito que observa realidade, é parte integrante do processo de conhecimento. Ele interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e os objetos não são inertes e neutros; possuem significados e relações atribuídos pelo sujeito concretos (MEDEIROS, 2018 p. 58).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, enquanto pesquisa social pressupõe a imersão do pesquisador no contexto da investigação, levando em consideração as percepções, as reações e interpretações produzidas por estes sujeitos, além das suas perspectivas.

Sobre os objetivos da pesquisa qualitativa, esse tipo de pesquisa visa “[...] compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivenciam, considerando tempos e espaços de atuações e flexões [...]” (MÓL, 2017, p. 502), ou seja, propõe-se compreender as interações sociais e os aspectos socioculturais relacionados a estas.

Sobre os dados da pesquisa qualitativa e sua análise,

[...] na Educação os objetos de estudo não podem ser reduzidos a simples variáveis, mas devem ser considerados em sua complexidade, sendo sua validade atestada por materiais empíricos que sustentam a pesquisa, pela validade de seus procedimentos, pelo posicionamento do pesquisador, pelo posicionamento teórico, pela descrição detalhada no método, pela triangulação de métodos etc. (MÓL, 2017, p. 502).

Dessa forma, segundo Mól (2017), a pesquisa qualitativa permite construir conhecimentos que dificilmente serão contestáveis. Ainda segundo o autor (MÓL, 2017), a

pesquisa qualitativa não visa exprimir todo um contexto além do estudado, porém, entende-se que novas pesquisas possam ser desenvolvidas a partir deste.

Quanto ao tipo de pesquisa, usamos o delineamento de pesquisa participante, em que

o ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 54).

Neste trabalho, o delineamento de pesquisa participante busca a participação da pesquisadora em um processo amplo e contínuo de construção de conhecimento coletivo, focado na promoção do protagonismo estudantil.

A técnica de análise desta pesquisa será a Análise Textual Discursiva. Essa análise, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), é descrita como:

Um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Todas as informações foram construídas junto com estudantes da escola da Rede Pública do Distrito Federal de acordo com os objetivos propostos neste trabalho.

2.2 Método

Para melhor compreensão de nosso trabalho, o método desta pesquisa foi dividido em três momentos para que possamos obter respostas para a nossa questão de pesquisa e respostas para os nossos objetivos.

2.2.1 Participantes

A pesquisa foi realizada com 72 alunos de um Centro de Ensino Fundamental em Ceilândia-DF, denominado pelo nome fictício de Escola Luz do Cerrado (ELC). Por questões éticas, os participantes da pesquisa precisaram entregar o TCLE assinado pelos responsáveis. Em princípio, a pesquisa teve a participação de 116 estudantes que estavam distribuídos em 4

turmas de 9º anos. Considerando os estudantes com necessidades específicas, onze têm deficiência auditiva, que varia do grau leve a moderado; duas alunas com deficiência auditiva em grau profundo, três alunos com Deficiência Intelectual; dois alunos com Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC); sete alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dois alunos com Dislexia.

2.2.2 Momento I – Concepções e percepções

Nesse primeiro momento, foi realizada uma redação os estudantes no intuito de compreender suas concepções e percepções acerca da inclusão e da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas. Porém, antes, a pesquisadora entregou aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelo responsável do aluno e ser devolvido no dia seguinte. Esse termo, disponível no apêndice A, expressa e registra o caráter voluntário de participação do estudante na pesquisa, descrição do objetivo, método e o direito ao anonimato dos sujeitos participantes, deixando explícito também o direito à desistência voluntária dos estudantes em qualquer fase ou momento da pesquisa.

No Momento I, solicitamos aos educando que escrevessem redações sobre as concepções e percepções que tinham sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Concepções se referem-se à elaboração de conceitos a partir da compreensão que têm sobre a inclusão de pessoas com necessidades específicas, principalmente, no âmbito educacional. As concepções podem demonstrar como as pessoas compreendem e se posicionam diante de certos fenômenos.

A concepção tem íntima relação com a percepção, porque a percepção de um fenômeno envolve a concepção ou o conceito deste (PICH, 2010). Segundo Davidoff (1983, p. 7), “a percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente”, ou seja, a percepção dos educandos envolve a consciência que eles têm do mundo, que é pautada por suas concepções.

Investigar as concepções e percepções se relaciona com nosso interesse de saber o que os educandos pensam sobre inclusão para que a intervenção considere seus saberes prévios e oportunize problematizações relevantes para a elaboração de uma Mostra Inclusiva, pautada em conceitos científicos sobre Inclusão e nas determinações das Políticas Públicas.

Ao investigarmos a melhor estratégia para realizar a construção de informações sobre percepção e concepção, identificamos aquelas que costumam ser utilizadas na sala de aula para favorecer a reflexão dos estudantes, por exemplo: roda de conversa, vídeo-debates, além

de jogos e brincadeiras. No entanto, nosso interesse foi por uma estratégia que permitisse a expressão dos educandos de uma maneira individual, ao mesmo tempo em que respeitasse o fato de haver estudantes que não se sentem confortáveis com a exposição oral. Por isso, escolhemos a redação, que é um tipo discursivo que permite ao escritor comunicar suas ideias (ANTUNES, 2010).

A produção das redações sobre a inclusão pode possibilitar o compartilhamento de vivências e trazer as subjetividades e singularidades que cada educando tem construído sobre o tema. Esse aspecto, segundo Brandão e Borges (2007) surge a partir das diferentes alternativas de ação social no contexto da Pesquisa Participante que “Seu ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 2). Os textos escritos, enquanto um tipo de discurso socialmente construído, registra o pensamento e pode expressar as concepções e percepções dos estudantes a respeito da temática.

Nesse primeiro momento da pesquisa, o registro foi feito por meio de textos dissertativos escritos. No dia da escrita das redações, em cada sala, a pesquisadora entregou um formulário com a solicitação da escrita da redação e, também, com perguntas que poderiam auxiliar os alunos na construção de suas ideias sobre a inclusão das pessoas com deficiência. As perguntas provocadoras (Apêndice B) foram: “Para você, o que é inclusão?”; “Você se sente incluído (na escola ou em outros ambientes)?”; “Você acredita que as pessoas com deficiências têm seus direitos garantidos na sociedade?”; “Escreva um pouco sobre as suas percepções a respeito do tema, seja na escola ou em outros espaços sociais”. A produção da redação aconteceu com o tempo máximo de 50 minutos e não foi estabelecido um tempo mínimo de realização ou de número de linhas a serem escritas.

Para estudantes com surdez profunda, que não eram alfabetizados no Português escrito, foi proposta a elaboração de desenhos, nos quais esses estudantes pudessem expressar suas concepções e percepções a respeito da temática, a partir das mesmas questões reflexivas repassadas aos estudantes ouvintes, porém com o auxílio de professor intérprete de Libras.

Nesse momento, foi considerado como corpus de análise da pesquisa as redações produzidas pelos estudantes e pelo diário de campo produzido pela pesquisadora. O diário de campo é definido como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

A interpretação dos dados foi feita pela técnica de Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006). Esta “ferramenta analítica” se inicia com um processo intenso

e de profundidade denominado unitarização, onde os textos são fragmentados em unidades de significados. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 117). De acordo com os autores, em uma segunda etapa desta abordagem de análise, denominada categorização, será realizada uma articulação entre as unidades de significados semelhantes e estas serão reunidas de forma que poderão originar diferentes níveis de categorias de análise. (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Para Moraes e Galiazzi (2006), esse método de análise,

[...] tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Como resultado desse processo todo, em uma terceira etapa, são construídos os metatextos analíticos que irão constituir os textos interpretativos.

Assim, entendemos que na ATD é fundamental uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados para a separação das unidades significativas, as quais, de acordo com esse processo, resultaram na construção de considerações que foram apoiadas na fundamentação teórica que é a base desta pesquisa.

2.2.3 *Momento II - Projeto Interventivo*

No segundo momento, foram contemplados 4 objetivos desta pesquisa: a) planejar as ações do “Protagoniza Estudante!”; b) executar as atividades propostas para o projeto “Protagoniza Estudante!” nas aulas da matéria Parte Diversificada (PD), c) desenvolver junto com os estudantes uma Mostra de Educação Inclusiva, que observe os direitos das pessoas com necessidades específicas presentes nas Políticas Públicas brasileira e, por fim, analisar, junto com os alunos, as contribuições das ações do projeto apresentadas na Mostra.

A abordagem de questões transversais na disciplina de PD, tais como os temas sociais, se fundamenta no Projeto Político Pedagógico da ELC, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e ressignificados pelas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, os quais têm como um dos seus objetivos:

Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos

Humanos, Educação para a Sustentabilidade. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.14)

De acordo com a BNCC, já em sua versão final, os temas transversais passaram a ser denominados Temas Contemporâneos, os quais são organizados de acordo com os sistemas e redes de ensino (Brasil, 2017), assim como,

as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.19).

Neste contexto, o projeto “Protagoniza Estudante!” foi dividido em duas fases: i) Fase 1: Formação – diz respeito a uma fase de preparação dos estudantes sobre as temáticas da inclusão: definição, características e legislação e ii) Fase 2: Atuação – nesta fase, os estudantes trabalharam para o planejamento, execução e avaliação da Mostra de Inclusão Escolar, que é o primeiro evento específico da escola elaborado pelos alunos.

Antes de iniciar a pesquisa e desenvolver o projeto Protagoniza Estudante! e como procedimento de construção de dados, foi realizada uma reunião com a equipe gestora da escola para apresentar e obter autorização para o desenvolvimento do projeto. Nessa reunião, foi sugerido, pela equipe gestora, a utilização das aulas de Parte Diversificada, uma vez que, de maneira geral, essa disciplina trabalha projetos propostos pelo corpo docente. Dessa forma, foi também conversado com as professoras regentes de Parte Diversificada (PD) sobre a utilização das aulas semanais dessa disciplina para o projeto. Ambas, gentilmente, cederam suas aulas durante 5 meses (correspondentes ao 3º e 4º Bimestres) do ano letivo de 2019 para a realização do projeto. Também foram realizadas duas reuniões com a equipe de coordenação pedagógica para planejamento e organização de programação de acordo com o calendário de atividades da escola. Uma reunião com as professoras regentes e professores das salas de recursos (generalista e específica¹) para expor os objetivos da pesquisa e obter cooperação e apoio para a realização das atividades do projeto. Essas reuniões, com os gestores, equipe de coordenação pedagógica e professores, ocorreram no horário de funcionamento da escola, algumas no turno matutino e outras no turno vespertino. Para os

¹ Salas de Recursos multifuncionais são espaços físicos na escola equipados com mobiliário, recursos de ensino e tecnologias assistivas que permitem o Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço de suplementação ou complementação pedagógica para pessoas com deficiências, transtornos e/ou altas

estudantes, o projeto foi apresentado para as quatro turmas de nonos anos participantes da pesquisa em horário de aula regular no turno Matutino.

O corpus de análise deste momento da pesquisa é composto pelas seguintes produções: i) os registros realizados em diário de campo da pesquisadora em todas as fases do trabalho desenvolvido; ii) quatro painéis produzidos pelos estudantes e iii) 12 diários de campo dos estudantes.

2.3 O projeto Protagoniza Estudante!

O Projeto Protagoniza Estudante! foi desenvolvido em quatro turmas de nonos anos do Ensino Fundamental II durante as aulas de Parte Diversificada (PD) da Escola Luz do Cerrado (ELC).

As atividades desenvolvidas tinham o objetivo de tornar o momento da aula um espaço de reflexão, argumentação e construção de conhecimentos no contexto de um EC que favorecesse a busca de soluções aos desafios relacionados à inclusão de pessoas com deficiências e transtornos, a partir do conhecimento de que essas pessoas têm diferentes direitos que precisam ser garantidos, inclusive, na escola.

Novamente, entendemos que abordar esse tema social no EC é fazer valer a orientação da BNCC (BRASIL, 2017, p. 547): “é importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais”. Conforme explica Xavier (2016), o EC deve compreender os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O nome Protagoniza Estudante! foi escolhido pela pesquisadora como uma forma de acentuar o conceito protagonismo para os estudantes. Além de ser um anúncio do processo que construímos desde o primeiro encontro, ou seja, pautado no reconhecimento e valorização das ideias de cada um e de todos.

2.3.1 Fase 1: Formação

Inicialmente, a Fase 1 do Momento II, escolhemos textos de apoio para o processo formativo do projeto (ver Apêndices C e D). Durante o planejamento, levamos em consideração para a escolha dos textos, os seguintes pressupostos: i) apresentação ampla do conceito inclusão; ii) direitos humanos e políticas públicas relacionados às pessoas com deficiência; iii) facilidade de leitura e compreensão e iv) proximidade entre os conteúdos dos textos e a realidade escolar.

Os textos de apoio para momentos de estudo dos alunos, utilizados na Fase 1, foram:

Texto 1 – Inclusão Escolar. Este texto, que se encontra no apêndice C, refere-se a uma adaptação realizada pela pesquisadora a partir de trechos do livro “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?”, de autoria de Maria Tereza Mantoan. Os trechos adaptados foram retirados dos seguintes capítulos do livro: 1) Integração ou Inclusão? (MANTOAN, 2003, p. 14-17) e 2) A questão legal (MANTOAN, 2003, p. 21-26).

O primeiro trecho, adaptado do texto Integração ou Inclusão?, aborda: i) os conceitos de Integração e Inclusão em seus aspectos semelhantes e distintos; ii) as polêmicas do assunto que atingem vários grupos, inclusive envolvendo grupos de pesquisa das universidades e iii) as semelhanças e a distinção destes conceitos como processo de transformação escolar.

O segundo trecho, adaptado do texto “A questão legal”, traz informações sobre: i) diretrizes legais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências; ii) críticas à imprecisão de alguns documentos legais e c) retrocessos relacionados às posições inovadoras sobre a inclusão escolar.

Texto 2 – Inclusão no contexto do Ensino de Ciências. Este texto, disponível no apêndice D, diz respeito a uma adaptação realizada pela pesquisadora a partir de trechos do livro “O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva”, de organização de Gerson de Souza Mól. Os textos os quais tiveram trechos adaptados foram: 1) Da exclusão à inclusão: uma longa jornada (MÓL, 2019, p. 14-38), em que o autor descreve de forma sucinta aspectos relacionados ao contexto histórico vivido pelas pessoas com deficiências ao longo do tempo, com o objetivo de comparar com os dias atuais; 2) Tecnologias Assistivas na escola inclusiva (MÓL, 2019, p. 132-148), no qual o autor apresenta a potencialidade das Tecnologias Assistivas no contexto da inclusão.

Também foram escolhidos dois vídeos: o primeiro, um curta-metragem de animação em 3D tem por título “Ian”; e o longa, “O Extraordinário”.

“Ian” versa sobre conceitos relacionados à inclusão, preconceito e discriminação. Trata-se de um filme de 9 minutos de duração, produzido em 2018, por Mundo Loco CGI, e criado por Gastón Goralí.

O segundo filme, o longa metragem “O Extraordinário”, foi produzido em 2017 e dirigido por Stephen Chbosky, com duração de 1h50min. Tem por tema a história de vida de um garoto com Síndrome de Treacher Collins, e sua ida para a escola a partir de diferentes personagens.

A escolha destes dois filmes se deve às temáticas que tratam e possibilitam a discussão aberta sobre a inclusão, ou seja, com suas contradições e, também, com seus princípios: ampla

valorização e reconhecimento das diferenças. Além disso, a escolha se pautou, também, pela possibilidade de análise do filme em comparação à realidade dos estudantes, como forma de incentivar os alunos a construírem uma postura crítica em relação à informação a que tiveram acesso, conforme propõe a abordagem CTS. De acordo com Santos e Mortimer (2002), o contexto CTS contribui para a formação de cidadãos críticos e atuantes em temas de relevância social, além de favorecer a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes, pelo fato de os filmes abordarem assuntos científicos, tecnológicos e sociais.

A fase de Formação foi composta por 10 encontros, sendo que a partir do 3º encontro, estes foram denominados de passos, por meio de atividades que visam possibilitar momentos de reflexão, de estudo e de pesquisa a partir do uso de materiais de apoio sobre a inclusão de pessoas com necessidades específicas. As atividades realizadas tanto no 1º e 2º encontros como nos demais, denominados passos, encontram-se descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Atividades da Fase 1

Encontro	Objetivo	Recurso mediador	Atividade
1	Criar Grupos como forma de melhor acompanhar as propostas estudantis para a Mostra. Apresentar um exemplo de cronograma inicial como ferramenta de planejamento, organização e controle de atividades a serem realizadas ao longo do projeto.	Cronograma inicial do projeto	- Formação dos grupos de forma voluntária, livre e respeitando a autonomia dos estudantes. - Roda de conversa sobre o Cronograma inicial do projeto. Momento para sugestões.
2	Discutir o Diário de Campo como uma sugestão para realizar registros do que cada grupo planeja, experiencia e pensa durante o desenvolvimento das atividades e etapas do projeto.	Diário de Campo dos Estudantes	- Roda de conversa: identificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso de diário de Campo no desenvolvimento da Mostra. - Discutir sobre a importância dos registros serem feitos em um instrumento de registro de dados e aprendizagem.
3	Discutir a inclusão	1º Passo: Filme “Ian”	- Exibição do curta-metragem de animação em 3D “Ian”. - Roda de conversa sobre o tema inclusão.

Encontro	Objetivo	Recurso mediador	Atividade
4	<p>Analisar com os estudantes os conceitos de integração e inclusão no contexto da história da Educação da pessoa com deficiência. Analisar as contradições e avanços das políticas públicas no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas.</p>	<p>2º Passo: Leitura e discussão Texto I</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos textos individualmente. - Recomendação para que os estudantes sublinhem trechos relevantes. - Discussão coletiva no GTE sobre os entendimentos acerca dos conteúdos do texto. - Roda de conversa sobre: i) os conceitos Integração e Inclusão em seus aspectos semelhantes e distintos e ii) diretrizes legais voltadas à inclusão de pessoas com deficiências e suas contradições.
5	<p>Discutir as questões propostas sobre inclusão, integração e aspectos legais da inclusão escolar.</p>	<p>2º Passo: ED I Questões sobre o Texto 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responder individualmente as questões (apêndice C) do Estudo Dirigido I e discutir coletivamente no GTE. - Roda de conversa sobre as questões do Estudo Dirigido I.
6	<p>Discutir aspectos relacionados ao contexto histórico vivido pelas pessoas com deficiências ao longo do tempo. Discutir as potencialidades das Tecnologias Assistivas no contexto da inclusão.</p>	<p>3º Passo: Leitura e discussão do texto 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos textos individualmente. - Recomendação para que os estudantes sublinhem trechos relevantes. - Discussão coletiva no GTE sobre os entendimentos acerca dos conteúdos do texto. - Roda de conversa sobre: i) contexto histórico das deficiências e ii) os aspectos sociais, científicos e tecnológicos envolvidos no tema Tecnologias Assistivas para a inclusão.
7	<p>Discutir o contexto histórico das pessoas com deficiências e as Tecnologias Assistivas para a inclusão.</p>	<p>3º Passo: Estudo Dirigido II – ED II Questões sobre o texto 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas às questões (apêndice D) do Estudo Dirigido II e discutir coletivamente no GTE. - Roda de conversa sobre o tema inclusão.
8	<p>Contextualizar com os estudantes o tema inclusão escolar, por meio do filme Extraordinário. Discutir o direito das pessoas com necessidades específicas de estar na escola regular. Discutir o respeito às diferenças. Possibilitar uma análise crítica do filme em relação à temática.</p>	<p>4º Passo: Filme Extraordinário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição do longa-metragem “Extraordinário”. - Roda de conversa sobre: i) os direitos das pessoas com deficiências; ii) o respeito às diferenças; iii) o contexto do filme e a realidade dos estudantes.

Encontro	Objetivo	Recurso mediador	Atividade
9	Criar um painel coletivo que sintetizasse o pensamento da turma sobre a construção de uma escola inclusiva.	4º Passo (continuação)	- Confecção de um painel em cartolina com palavras/frases produzidas pelos grupos e recortadas de folha A4, que sintetizasse o pensamento da turma sobre a construção de uma escola inclusiva a partir das reflexões possibilitadas pela narrativa do filme “Extraordinário”.
10	Criar possibilidades de interação entre a realidade de outra escola com vistas a ações protagonistas.	5º Passo: Interações para um protagonismo estudantil	Roda de Conversa com a aluna de outra instituição pública (nível médio) sobre sua história de Protagonismo Estudantil na escola que estuda.

Fonte: autora

Nessa Fase, compuseram o corpus de análise: Diário de Campo dos estudantes e da pesquisadora e quatro painéis do filme Extraordinário produzidos por cada uma das quatro turmas de nono ano, sendo um painel por turma. Os resultados também foram analisados pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006).

2.3.2 Fase 2: Atuação

Esta fase foi pensada como um momento de construção de contextos de ensino favorecedores do protagonismo estudantil no projeto, sustentado pelo envolvimento de sujeitos comprometidos com uma educação emancipadora e democrática no espaço da escola para o desenvolvimento humano. Conforme Freire (1996, p. 59), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” Assim, a experiência educativa voltada à autonomia e à dignidade humana precisam estar presentes na prática educativa cotidiana da escola como elementos de uma formação cidadã plena.

Para essa fase, valemo-nos de dois períodos de atividades específicas que acontecem anualmente na escola, desde 2017, sendo um período em atendimento à Lei nº 5.714, de 22 de setembro de 2016 que institui e inclui no calendário oficial de eventos do Distrito Federal a Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, e o outro período referente ao Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência de acordo com a Lei nº 11.133/2005.

As atividades específicas realizadas nesses dois períodos determinados, ou seja, da Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos alunos com

Necessidades Educacionais Especiais, e as atividades em consideração ao Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência dizem respeito à leitura de textos e exibição de vídeos que abordem o tema inclusão de pessoas com deficiências para os estudantes da escola. Essas atividades são planejadas, elaboradas e realizadas pela equipe de coordenação e pelos docentes da escola. Assim, o material utilizado no trabalho dos respectivos períodos de atividades é selecionado por estes mesmos profissionais, sem a participação ativa dos alunos no processo. Dessa forma, a participação estudantil se resumiria a assistir os vídeos e realizar a leitura dos textos, além de uma breve discussão sobre o que foi visto ou lido.

Nesse contexto, foi fomentada pela pesquisadora a elaboração de uma Mostra voltada à temática inclusão, sendo planejada e realizada pelos próprios estudantes de forma colaborativa e por meio da participação ativa destes nessa construção. Após fomentar a ideia deste evento de culminância, que posteriormente teria uma denominação escolhida pelos estudantes, a pesquisadora foi se afastando para que os alunos pudessem desenvolver suas atitudes protagonistas, ou seja, decidirem, escolherem, elaborarem ações e projetos, pedirem ajuda ou não. Esta fase caracterizou-se como um momento social e pedagógico adequado para promover o protagonismo estudantil. No ano de 2019, a Mostra seria construída, integralmente, com a participação dos alunos de quatro turmas de nonos anos da escola.

Nesse contexto, os alunos consideraram a necessidade de os grupos escolherem temas para o desenvolvimento de suas propostas a serem apresentadas de acordo com a temática do projeto *Protagoniza Estudante!*, o planejamento para a divulgação e a organização do evento, atentando-se para a programação e a logística da Mostra.

Apesar de serem turmas diferentes, consideramos o corpo de participantes como um conjunto único e complexo, haja vista que todas e todos participaram das mesmas atividades interventivas nesse momento de preparação da Mostra.

Corpus de análise: 12 Diários de Campo dos grupos de estudantes e um diário da pesquisadora. O diário de Campo dos estudantes composto pelos registros do desenvolvimento das ações propostas pelos alunos para a Mostra de Inclusão.

Os diários foram analisados de acordo com a Análise Textual Discursiva, que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), as realidades investigadas precisam ser descritas e interpretadas em um processo recursivo continuado para uma maior compreensão dos fenômenos que investiga.

2.3.3 *Momento III - Proposição*

Este momento contempla a construção da proposição a partir da análise das ações que foram desenvolvidas no primeiro e segundo momentos da pesquisa.

Para a construção do Momento III, vamos ler os metatextos resultantes da análise Textual Discursiva, do corpus de análise do Momento 1 e das duas fases do Momento 2, para a composição de um Metatexto. O metatexto é uma síntese que deverá conter as contribuições do projeto pertinentes para a proposição de uma Mostra Inclusiva, no contexto do EC, em uma perspectiva Inclusiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste trabalho evidenciam algumas discussões importantes sobre a promoção do protagonismo estudantil no contexto de um Ensino de Ciências que valoriza os aspectos sociais em consonância com os pressupostos da Educação Inclusiva.

De acordo com a análise dos resultados obtidos, foi possível alcançar os objetivos definidos por esta pesquisa. Os resultados foram agrupados em três momentos de acordo o Método desta pesquisa, a análise e a interpretação dos dados foram realizadas observando-se esta organização:

- a) Momento I: a partir das 68 redações produzidas pelos estudantes e pelo diário de campo da pesquisadora;
- b) Momento II: a partir dos quatro painéis confeccionados pelas turmas, pelos 12 diários de campo dos alunos e pelo diário de campo da pesquisadora;
- c) Momento III: a partir da análise das ações que foram desenvolvidas no primeiro e segundo momentos da pesquisa.

Antes da apresentação de cada Momento, contextualizaremos o território onde o trabalho foi desenvolvido.

3.1 A Escola Luz do Cerrado

A escola ELC apresenta um número total aproximado de 1200 alunos no Ensino Fundamental em turmas do 6º ao 9º ano. A instituição conta com uma equipe de 60 professores, atuando nos turnos Matutino e Vespertino.

A ELC atende a um número significativo de alunos com Necessidades específicas: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Dislexia, Deficiência Física, Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Visual e altas habilidades.

3.1.1 Os Atendimentos Educacionais Especializados oferecidos pela Escola

Ao todo, são 114 adolescentes com uma ou mais dessas necessidades específicas matriculados na escola. Para atendê-los, são garantidos os atendimentos em Sala de Recursos Multifuncional Generalista e em Sala de Recursos Multifuncional Específica. É importante ressaltar que, por meio das Orientações Pedagógicas da Educação Especial (DISTRITO

FEDERAL, 2010), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem regulamentada a sua organização funcional das salas de recursos por meio de dois modelos: 1) salas de recursos generalistas, onde são atendidos, individualmente ou em grupos, alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista e 2) salas de recursos específicas que são três tipos: sala de recursos para Surdos e estudantes com deficiência auditiva (DA), sala de recursos para estudantes com Deficiência Visuais (DV) e sala de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Há, também, o atendimento realizado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e o Serviço de Orientação Educacional (SOE).

A primeira equipe, EEAA, composta por Psicólogo Escolar e Pedagogo, é regulamentada pela Portaria nº. 254 de 2008. Tem como objetivo

a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, que buscam subsidiar o aprimoramento das atuações profissionais dos atores das instituições educacionais e promover a melhoria do desempenho dos alunos, pela concretização de uma cultura de sucesso escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 15).

A EEAA auxilia tanto os profissionais das instituições de ensino, no aprimoramento de sua atuação, quanto realiza apoio aos estudantes, independentemente de serem alunos com ou sem deficiências/transtornos.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) se constitui como um conjunto de ações pedagógicas junto à comunidade escolar, que visam a melhoria de resultados qualitativos no processo de ensino aprendizagem e a garantia dos direitos dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

A Orientação Educacional atualmente contribui para o processo educativo a partir de uma prática articulada com toda a comunidade escolar, repensando coletivamente o fazer pedagógico, participando na análise da realidade, apoiando diálogos problematizadores, promovendo a tomada de decisão individual e coletiva e executando ações com foco em objetivos compartilhados no Projeto Pedagógico da instituição escolar, a fim de tecer uma rede social e interinstitucional que colabore com o desenvolvimento integral do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 15).

Sendo assim, o trabalho da orientação educacional “deve estar articulado às demais instâncias da unidade escolar, bem como à família e à comunidade, estabelecendo uma rede social e institucional de proteção e garantia aos direitos do estudante e de melhoria da qualidade da educação” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 23).

De acordo com a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02, os alunos Surdos estão inseridos em classes regulares e cada turma dispõe, além do professor regente, de um professor intérprete de Libras para o atendimento desses alunos. Os alunos são atendidos pela Sala de Recursos Especialista e, durante as aulas de Português, são encaminhados para a Sala de Português como Segunda Língua (LP2).

Alguns alunos com desenvolvimento atípico necessitam, ainda, de monitores e educadores sociais, para a garantia de apoio à inclusão desses alunos nas atividades diárias da escola. Cabe aos Monitores: “executar, sob orientação de equipe escolar, atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças; participar de programas de treinamento e formação continuada; executar outras atividades de interesse da área” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 8). Quanto ao Educador Social Voluntário, sua função é dar suporte às atividades da educação integral (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e atender também os alunos com desenvolvimento atípico nas unidades escolares regulares da Educação Básica e nos Centros de Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Quando a atuação se relaciona ao atendimento ao público do Ensino Especial (BRASIL, 2009), o Educador é capacitado pelo profissional da Sala de Recursos (DISTRITO FEDERAL, 2015, 2016a).

3.1.2 Sobre a escolha da Escola

A escolha desta instituição para a realização da pesquisa se deve ao fato de esta ser conhecida, na região, como uma das escolas de referência na cidade de Ceilândia, para o acesso e no ensino de estudantes com Necessidades específicas nas séries finais do Ensino Fundamental. O engajamento do grupo de docentes e dos gestores, para que a escola seja um espaço democrático, quanto ao trabalho desenvolvido na instituição voltado a inclusão escolar de pessoas com deficiências/transtornos e/ou altas habilidades, além do vínculo afetivo com a escola, onde a maioria dos docentes é conhecida e a grande parte dos estudantes, de alguma forma, teve contato com a pesquisadora ao longo de 17 anos de trabalho na instituição.

Segundo Mosquera e Stobaus (2006, p. 129), “a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia”. No espaço da escola, entendemos que, a afetividade se constitui em uma dimensão ampla e colaborativa em que: “Não há educação sem amor. O amor implica luta sem egoísmo. [...] Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. (FREIRE, 1985, p. 29).

Dessa forma, consideramos que toda essa aproximação afetiva, da pesquisadora com a instituição, teve um impacto positivo para a escolha da escola, uma vez que, o bom relacionamento com os estudantes e com as demais pessoas da escola, podem influenciar nas ações, e, por consequência, favorecer ou não um resultado almejado.

3.2 Momento I: Concepções e Percepções dos estudantes

As unidades de registro foram construídas a partir de categorias que foram organizadas em dois grupos: 1º. quanto à presença ou ausência de necessidades específicas (VIGOTSKY, 1995, 2011) e 2º. os conceitos de interesse da pesquisa: concepção e percepção. Em seguida a essa categorização, fizemos uma análise estatística descritiva, seguida de um metatexto que tem o objetivo de congregar todas as informações construídas nesse momento da pesquisa num todo integrado.

Ressaltamos que constam como dados da pesquisa, nesse primeiro momento, as análises das redações escritas. Não foram considerados como dados os desenhos das estudantes com Surdez profunda, uma vez que elas optaram por não entregar essa tarefa para a pesquisadora.

Sobre a fase categorial da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2006), o quadro 2 apresenta excertos das redações de educandos com e sem desenvolvimento atípico.

Consideramos, ainda, as categorias Concepção e Percepção.

Quadro 2 - Público que produziu as redações

Categorias	Subcategorias	Significados Recorrentes
Concepções de inclusão	Estudantes com necessidades específicas	<p><i>“Não sei o que é inclusão”.</i></p> <p><i>“Pra mim inclusão é estar junto”.</i></p> <p><i>“Eu acho que inclusão é aceitar a pessoa do jeito que ela é”.</i></p> <p><i>“É estar em uma turma adaptada” (que tem pessoas com deficiências e/ou transtornos).</i></p>
	Estudantes sem desenvolvimento típico	<p><i>“Eu não sei o que é”.</i></p> <p><i>“Eu acho que é incluir pessoas em um grupo”.</i></p> <p><i>“Acho que é participar de um grupo”.</i></p> <p><i>“Inclusão pra mim é estar em turma adaptada”</i></p>
Percepções de inclusão	Estudantes com necessidades específicas	<p><i>“Às vezes eu me sinto incluído”.</i></p> <p><i>“Já sofri preconceito e discriminação”.</i></p> <p><i>“Eu não acho que as pessoas com deficiência têm todos os direitos respeitados na sociedade, nem todos os lugares têm os recursos para atender o que se precisa”.</i></p> <p><i>“Eu me sinto incluído na minha família”.</i></p>

	Estudantes sem necessidades específicas	<p>“Eu acho que as pessoas com deficiência não têm a maioria dos seus direitos respeitados na sociedade”.</p> <p>“Existe muito preconceito com as pessoas com deficiências na sociedade”.</p> <p>“Falta acessibilidade para as pessoas com deficiências na sociedade”.</p>
Percepções de inclusão escolar de pessoas com deficiências	Estudantes com necessidades específicas	<p>“Não me sinto incluído”. “Falta respeito dos demais alunos para com quem tem deficiência”.</p> <p>“Eu acho a escola inclusiva, mas a sala de aula eu não acho”.</p> <p>“Eu acho que a escola é inclusiva porque tem pessoas com deficiências nela e tem intérpretes”.</p> <p>“A escola é inclusiva porque tem projetos de inclusão”.</p>
	Estudantes sem necessidades específicas	<p>“Acho que na maioria das vezes sou incluído”.</p> <p>“Eu me sinto bem na escola, mas vejo que meus colegas com deficiência não são respeitados”.</p> <p>“Eu acho que existe muito preconceito na escola com os diferentes”. “A escola até é inclusiva, mas precisa melhorar”.</p>

Fonte: autora

3.2.1 *Concepções de inclusão*

Das 68 redações, 10 (14,7%) foram escritas por estudantes com necessidades específicas e 58 redações por estudantes sem necessidades específicas.

1º Grupo: Estudantes com necessidades específicas

Considerando esse grupo, menos da metade (40%) respondeu desconhecer o que é inclusão; mas ao mesmo tempo 70% dos educandos escreveram que inclusão é estar junto, ser aceito e ter acesso a adaptações, conforme pode ser lido no quadro 2.

2º Grupo: Estudantes sem necessidades específicas

Dos participantes sem necessidades específicas, 25% não souberam escrever o que é inclusão; porém, os demais estudantes (75%) defenderam que inclusão significa: estar e participar de um grupo e ter acesso a adaptações.

3.2.2 *Percepções sobre a inclusão*

1º Grupo: Estudantes com necessidades específicas

Nesse grupo, todos os estudantes (100%) disseram que se sentem incluídos na família; mas, em sociedade, 70% dos estudantes relataram terem sido alvo de preconceito e/ou discriminação. Também 70% consideram que não têm todos os direitos respeitados na sociedade nem mesmo quanto à acessibilidade. Nesse sentido, sentem-se desrespeitados.

2º Grupo: Estudantes sem necessidades específicas

Nesse grupo, verificamos que 90% dos estudantes relataram que as pessoas com deficiência não têm a maioria dos seus direitos respeitados na sociedade, o que reverbera na falta acessibilidade. Também defenderam a existência de preconceito com relação às pessoas com deficiência na sociedade.

Os outros 10% deste grupo não fizeram quaisquer relatos sobre estas questões.

3.2.3 Percepções de inclusão escolar de pessoas com deficiências

1º Grupo: Estudantes com necessidades específicas

A respeito das percepções de inclusão escolar, todos os estudantes com desenvolvimento atípico relacionaram o conceito de escola inclusiva à inserção de pessoas com deficiência e intérpretes na escola.

Também reconhecem que a escola é inclusiva por ter projetos relacionados à inclusão. No entanto, para 80% deles, a sala de aula não é inclusiva, porque eles são desrespeitados, quando os colegas os discriminam e quando não há recursos didáticos, currículo e/ou estratégias de ensino acessíveis. Os outros 20% deste grupo não relataram sobre estas questões.

2º Grupo: Estudantes sem necessidades específicas 75% dos estudantes sem necessidades específicas percebem que as pessoas com deficiência não têm seus direitos respeitados, são alvo de preconceito e não têm tido acesso a recursos de acessibilidade. 20% estudantes, acham que as pessoas com deficiência têm seus direitos respeitados, e os outros 5% deste grupo não fizeram relatos sobre estas questões.

3.2.4 Metatexto: à guisa de uma análise integrada do primeiro momento

Possibilitar que alunos possam participar do debate sobre a inclusão, dando-lhes voz ativa, é fundamental para se compreender quais são as suas concepções e percepções sobre esse fenômeno complexo. A relevância dessa investigação centra-se na constatação de que as pessoas constroem, questionam e transformam suas concepções e percepções a partir da mediação cultural (VIGOTSKY, 1989). Essa mediação é feita pelo processo de comunicação, a partir das interações sociais nos diferentes territórios, entendendo território como lugar social, ponto de referência para a atuação (BARCELOS, 1995).

Se considerarmos a inclusão como “nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2005, p. 26), precisamos identificar se estamos, em nossa atuação no chão da

escola, possibilitando o desenvolvimento de concepções e percepções favoráveis ou não à inclusão. Será que os educandos têm desenvolvido concepções e percepções baseadas em posicionamentos preconceituosos e discriminatórios ou será que essas estão baseadas no respeito e na valorização do outro em suas diferenças?

Dessa forma, as concepções dos educandos referem-se à elaboração de conceitos, a partir da compreensão que têm sobre a inclusão de pessoas com necessidades específicas, principalmente no âmbito educacional. As concepções podem demonstrar como as pessoas compreendem e se posicionam diante de certos fenômenos

Os resultados demonstraram que a concepção e a percepção dos estudantes, independentemente de terem ou não necessidades específicas, se assemelham. Quanto à concepção de inclusão, ambos os grupos a conceituam como estar junto, sendo que aprofundam os conceitos, quando abordam a participação em grupo e a acessibilidade.

Essa conceituação dos estudantes é próxima àquela feita pelos documentos legais internacionais (UNESCO, 1994) e nacionais (BRASIL, 1998; 2008; 2014; 2015) e, também, pela literatura científica (ANJOS, 2018; MANTOAN, 2003; 2005; 2011; SANCHES; SILVA, 2019; SILVA, 2015; VIGOTSKY, 1995; 2011).

Nesse sentido, os estudantes entendem que a inclusão: “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2005, p. 25), apresentando uma concepção muito elaborada.

No entanto, quanto à percepção sobre a inclusão, ambos os grupos identificaram o distanciamento entre o conceito de inclusão e as vivências que têm sobre ela em sociedade. A percepção é de que os estudantes com necessidades específicas sofrem preconceito e discriminação, não têm seus direitos respeitados e não têm acesso a recursos adaptados e adequados às necessidades deles. Ou seja, em síntese, a percepção é o oposto da concepção! Enquanto a concepção direciona o significado de inclusão para a participação individual e em grupo, para a aceitação das diferenças, para a solidariedade e para a estrutura diversificada de acessibilidade para atender a diversidade; a percepção é de que há a inserção de pessoas com necessidades específicas na sociedade, mas não com protagonismo e acessibilidade; ao contrário, com discriminação (ANJOS, 2018) e agressão aos direitos dessas pessoas, o que acaba sendo uma agressão a todas as pessoas e não só àquelas que têm necessidades específicas.

Esse resultado nos sugere que os educandos têm conseguido compreender o que é inclusão enquanto pressuposto filosófico; no entanto, não têm conseguido perceber a tradução do pressuposto em atuação nas interações humanas.

Essa análise é comprovada, também, quando analisamos a percepção dos estudantes sobre a Inclusão Escolar. Ambos os grupos percebem que, na escola, os estudantes com necessidades específicas são desrespeitados, sofrem preconceito e discriminação e que a escola, mesmo tendo pessoas com deficiência, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008) e projetos específicos sobre inclusão, precisa melhorar, porque a prática não reflete a concepção de inclusão que tem sido ensinada.

De acordo com Mantoan (2005), a inclusão permite que aqueles que, de alguma maneira, são excluídos ou discriminados, por serem considerados diferentes, possam ocupar seu espaço na sociedade e ter seus direitos respeitados. Dessa forma, observamos que tanto alunos com necessidades específicas, quanto os sem, sentem a necessidade de ter uma escola inclusiva, fato que pode ser evidenciado pelos trechos da redação: “*a escola até é inclusiva, mas precisa melhorar*”, “*Eu acho a escola inclusiva, mas a sala de aula eu não acho*”.

Diante dessas considerações, é importante compreender que os fenômenos concepção e percepção não são construídos individualmente, mas se relacionam. Assim, a apropriação de conceitos, sentimentos e ações para com aqueles considerados diferentes se estabelece a partir de padrões socialmente construídos (ANJOS, 2018; MANTOAN, 2003; VIGOTSKY, 2011).

A forma como os sujeitos sociais conceituam, sentem e compreendem a inclusão tem demonstrado práticas que giram em torno de discussões sobre a construção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2011), que, muitas vezes, apontam para modelos de identidade padronizados e de diferenças estáticas, imutáveis e baseadas em comparações e em “diferenças entre”, tão representativos em diversos espaços escolares.

Por se apoiarem no sentido da *diferença entre*, nossas políticas públicas confirmam, em muitos momentos, o projeto igualitarista e universalista da Modernidade, baseado na identidade idealizada e fixa do aluno modelar. Embora já tenhamos avançado muito, desconstruir o sentido da *diferença entre* em nossos cenários sociais é ainda uma gigantesca tarefa. (MANTOAN, 2011, p. 103).

Assim, o educando, imerso nesse contexto de contradições, troca experiências e possibilidades interativas que influenciam a construção de conceitos e percepções acerca da inclusão das pessoas com deficiência em uma dimensão escolar, que é a sociabilidade (GOÉS, 2004). Portanto, a identificação de tais concepções e percepções pode ser feita por meio da

participação da comunidade escolar, no caso deste trabalho, pelos educandos, a partir de propostas que permitam a participação ativa de todos (PIRES; BRANCO, 2012), com ou sem deficiências e/ou transtornos, o que implica desenvolver intervenções pedagógicas deliberadamente constituídas para fins de expressão de si.

3.3 Momento II

Para organizar a apresentação e análise dos resultados, nos fundamentamos em duas fases: Formação e Atuação.

O corpus de análise deste momento da pesquisa é composto pelas seguintes produções: i) os registros realizados em diário de campo da pesquisadora em todas as fases do trabalho desenvolvido; ii) quatro painéis produzidos pelos estudantes e iii) 12 diários de campo dos estudantes.

3.3.1 Fase 1 – Formação: *Relato de experiência*

Esta primeira fase se constituiu como um espaço de compartilhamento de sentimentos, inquietações, ideias, conhecimentos e propostas, que nos levasse a reflexões sobre a tarefa coletiva de pensar a escola inclusiva que almejávamos.

1º Encontro

Dos 72 estudantes que participaram do Momento I, a primeira fase do Momento II teve a participação de 60 alunos, pois 12 alunos optaram por não realizar as atividades desta fase por se considerarem praticamente já aprovados no ano letivo, conforme os resultados em consonância às Diretrizes de Avaliação da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014d) repassados por seus professores, de acordo com algumas falas, respectivamente: *“prefiro não fazer, já to praticamente passada de ano”* *“já tenho 19.5 pontos”* (Estudantes E1 e E2, registro em diário de campo da pesquisadora).

No primeiro encontro da Fase 1, com o intuito de um melhor acompanhamento das propostas desenvolvidas pelos estudantes para o Projeto Protagoniza Estudante!, os alunos foram divididos em 5 grupos por turma.

O conceito de grupo, de acordo com Pichon-Rivière (1994, p. 177), diz respeito a um conjunto delimitado de pessoas “ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, de forma explícita ou implícita, uma tarefa que constitui sua finalidade”.

A formação de grupos para o desenvolvimento do projeto, nessa fase, foi uma sugestão da pesquisadora, a qual foi aceita pelos estudantes. A proposta, nesse momento, levou em consideração um aspecto corriqueiro no espaço educacional, que é o agrupamento de alunos para realizar atividades pedagógicas juntos, sendo comum a existência de algum vínculo entre os componentes. De acordo com Emílio (2004, p. 26), nos grupos escolares “o vínculo diz respeito a uma estrutura complexa, que inclui um sujeito, um objeto e sua representação mútua, com processos de comunicação e aprendizagem”.

Sabemos ainda que é comum a formação de grupos no espaço da escola por meio das diferentes interações entre os estudantes. Conforme Ortega (1998, p. 16 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 98), “As relações entre os alunos são de tipos diversos, na medida em que crianças, adolescentes e jovens passam parte do seu dia convivendo com seus pares, reunidos em um local e formando, assim, seus grupos de referência.”.

Nesse primeiro encontro, também foi entregue um exemplo de cronograma como forma de planejamento inicial do projeto, sendo esta atividade aberta a sugestões dos estudantes. A pesquisadora e os estudantes discutiram períodos prováveis para o desenvolvimento do projeto, além da realização de um evento de culminância para encerrar o trabalho, de forma que os estudantes fizeram suas colocações no sentido de avisar a pesquisadora sobre o cronograma geral de atividades, eventos e avaliações do 3º e 4º Bimestres da escola.

A ideia de uma identificação para o evento de culminância, elaborada pelos estudantes e voltada à inclusão de pessoas com necessidades específicas, foi inicialmente fomentada pela pesquisadora, sugerindo “Mostra” como uma denominação para este acontecimento. Os estudantes aceitaram a sugestão e deixaram claro que tão logo iriam propor um nome mais específico para a Mostra, assim como descrito na fala da aluna E3: “*Gostei da ideia de Mostra, depois a gente vai completar o nome para ficar mais chique ainda!*” (registro do diário de campo da pesquisadora).

Nesse momento, um estudante da turma B sugeriu a data do dia 03/12 como o dia da Mostra, pois não tinha nenhuma atividade prevista no cronograma da ELC, além de ser uma data em que se comemora o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. Outro aluno pontuou que era uma boa data também por ser no mês de dezembro, sendo um prazo razoável para a realização do desenvolvimento do projeto. “*O dia 03 de dezembro é bom porque dá mais tempo pra gente fazer tudo bem organizado*” (E4, registro do diário de campo da

pesquisadora). As sugestões foram repassadas aos demais estudantes do projeto pela pesquisadora sendo por estes aprovadas.

2º Encontro: O diário de campo dos estudantes

No segundo encontro, sugerimos o uso do diário de campo para os estudantes para registro de suas propostas de ações para a Mostra, como uma estratégia que poderia fomentar a organização das ideias do grupo e de aprendizagem investigativa. Essa sugestão foi aceita pelos estudantes dos grupos. Dessa forma, foi entregue, a cada grupo, um pequeno caderno brochura de 96 folhas pautadas para ser usado como diário de campo para registro do projeto de PD. Em seguida, foi realizada uma breve explicação sobre o que seria um diário de campo para os alunos e de que forma seus registros poderiam contribuir para a atuação deles no projeto Protagoniza Estudante!

A forma como o registro deveria ser feito, ficou à livre escolha dos componentes do grupo. Foi observado que, do total de 19 grupos, 18 preferiram escolher um único componente responsável por fazer os registros, sendo que este seria substituído por outra pessoa do grupo caso estivesse ausente no dia da aula. Um único grupo escolheu fazer anotações em esquema de rodízio, em que cada pessoa do grupo escreveria em determinado dia, de forma que todos iriam escrever em algum momento. A escolha de um estudante para escrever foi qualificada como uma tarefa de responsabilidade, uma vez que essa pessoa assumiria uma “função importante” no grupo. Isso foi observado pela pesquisadora quando os grupos discutiam a forma como o registro deveria ser feito no diário de campo: *“Eu vou escrever, pois não é para qualquer um, tem que ser top como eu”* (E5, registro do diário de campo da pesquisadora); *“Acho importante ser alguém que escreva e detalhe bem tudo”* (E6, registro do diário de campo da pesquisadora). Foi observado também que, nos grupos em que a decisão dos registros seria de um aluno responsável por tal tarefa, ao se apresentar mais de um candidato, era realizada pelo grupo uma votação rápida ou sorteio para decidir com quem o diário ficaria.

Figura 1 - Diário de Campo dos estudantes



Fonte: autora

Passos em direção ao Conhecimento

Em reunião com os estudantes, discutimos sobre a importância de uma organização para o desenvolvimento de um projeto, sendo que, de comum entendimento, as atividades a serem realizadas em nosso processo de estudo, pesquisa e reflexão precisariam ser estruturadas em etapas. Dessa forma, para que fosse bem compreendida por todos os envolvidos na pesquisa, a fase de formação (Fase 1) contou com algumas ações, aqui denominadas passos. Cada passo trouxe a proposta de realização de uma atividade pré-elaborada pela pesquisadora.

As atividades propostas em cada passo visaram possibilitar momentos de reflexão, de estudo e de pesquisa sobre a inclusão e a inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas e seus aspectos legais, abordando inclusive questões científicas, tecnológicas, sociais e ambientais envolvidos na temática.

Sendo assim, seguem os passos da Fase de Formação do Projeto Protagoniza Estudante!

1º Passo

Visando dar início à discussão sobre os conceitos inclusão, discriminação e preconceito, foi exibido o curta-metragem de animação “Ian”. O filme é baseado em uma história real. Nesse curta de 9 minutos e sem falas, os alunos assistiram à história de um menino de 10 anos chamado Ian, que nasceu com paralisia cerebral. Ian quer muito fazer amigos, mas sofre com a discriminação e o isolamento por conta da deficiência, o que o mantém longe do local onde as demais crianças brincam. No entanto, Ian não desiste e,

mesmo diante das várias adversidades, ele luta pelo direito de compartilhar o mesmo espaço de convivência com as outras pessoas.

Ao final do filme, foi realizada com os alunos uma roda de conversa, na qual os estudantes puderam discutir livremente sobre inclusão, preconceito e a discriminação por quem é considerado diferente. Foi orientado, também, que os escrivães dos grupos fizessem as anotações no Diário de Campo do grupo com registros sobre a atividade realizada e suas respectivas impressões e percepções.

Discutimos sobre uma questão importante quando se pensa em inclusão, “a diferença”. A aluna E7 expôs o receio de enfatizar demais as diferenças das pessoas quando tratamos da inclusão, ao mesmo tempo em que ignorar suas diferenças não seria adequado, tal como nos afirma Mantoan (2017, p. 39): “ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal [...]”. Nesse sentido, ainda de acordo com a autora (MANTOAN, 2017), é preciso valorizar as peculiaridades de cada indivíduo sem levar estas subjetividades ao campo das comparações entre, tais contrastes são constituintes de projetos universalistas que idealizam um modelo de pessoa no cenário social.

A aluna E8, fez algumas observações sobre o conceito de inclusão.

Pensar a inclusão de forma que fica apontando demais as diferenças, tem um problema que é o que a E7 falou, é preciso cuidado ao falar no que as pessoas são diferentes, pois pode mais excluir a pessoa do que incluir. Tipo quando falam muito que o meu cabelo é diferente, pois daí a pouco vou ficar sendo discriminada por não ser que nem as meninas de cabelo de chapinha. (Estudante E8, registro do diário de campo da pesquisadora)

Segundo a aluna E8, as pessoas não deveriam ficar “*falando os alunos da inclusão*”, pois assim serão sempre um grupo à parte, mas também “*não podemos fingir que os deficientes não existem na escola*”. Em sua opinião, o termo “alunos da inclusão” é algo que a faz se sentir excluída dos demais estudantes da escola. Nesse momento, foi nítida a angústia da estudante E9, que inclusive disse muitas vezes se sentir como “o menino do desenho” (Ian), “*querendo estar junto, mas estando cada vez mais distante*”. Nesse sentido, Mantoan (2017, p. 39), afirma: “alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos “normais”, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres”. Dessa forma, categorizar os estudantes em grupos de alunos da inclusão ou não, contribui para exclusão dessas pessoas, pois este caráter classificatório não está de acordo com os fundamentos da Educação Inclusiva, ou seja, uma educação para todas e todos sem distinção.

Em continuidade à compreensão que os estudantes construíram sobre inclusão, preconceito e discriminação durante a roda de conversa, segue a fala de alguns deles:

O desenho mostrou a verdade que acontece na vida, que muitas vezes temos preconceito com os que não são iguais a gente, no fundo a gente discrimina porque a gente acha que as pessoas não vão conseguir fazer nada igual a gente. Mas na inclusão não se faz isto, pelo contrário dá chance de todo mundo mostrar que é capaz, sendo ou não diferente. (Estudante E7, registro do diário de campo da pesquisadora)

É muito triste quando vejo um colega meu ser discriminado porque é DI. Eu e meus amigos o incluimos, daí a gente pensa que ninguém é melhor do que ninguém. Tem gente que gosta de azul, outros de vermelho, tem gente diferente que só se veste de preto e usa cabelo espetado, cada um tem suas qualidades e seus defeitos, o importante é saber respeitar. (Estudante E10, registro do diário de campo da pesquisadora)

Gostei do filme porque, apesar de triste, é a realidade que acontece, porque preconceito existe mesmo com deficientes, com negros e até com as mulheres. Achei legal porque o filme mostra o que é inclusão ao final quando as crianças ajudam o Ian. A gente precisa é aceitar as pessoas do jeito que elas são, pois também temos as nossas características pessoais e não queremos ser discriminados. (Estudante E11, registro do diário de campo da pesquisadora)

É possível relacionar os termos abordados pelos alunos para expressar a compreensão da inclusão, a partir de reflexões sobre o filme “Ian”. Percebemos os termos respeito e reconhecimento das diferenças relacionados à atuação de incluir; em contraponto, os termos preconceito e discriminação aos considerados diferentes foram associados ao conceito exclusão.

Esses elementos abordados na roda de conversa encontram conformidade com a ideia de inclusão proposta por Mantoan (2017), que se traduz no respeito às subjetividades de cada pessoa. É importante também compreender que as diferenças postas com base em comparações, mais excluem por meio de atitudes preconceituosas e discriminatórias, do que de fato incluem, conforme a autora enfatiza,

A diferenciação para excluir limita o direito de participação social e o gozo do direito de decidir e de opinar de determinadas pessoas e populações e é ainda a mais frequente. Na contramão dessa tendência, a diferenciação para incluir está cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total pela quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem *com todos*, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos. (MANTOAN, 2012, p. 2).

Dessa forma, a discussão sobre inclusão, baseada no filme, proporcionou momentos de reflexão sobre a forma como são representadas as diferenças na sociedade, sendo relacionada

a expressões como: *alunos da inclusão, gente diferente, respeito, estar junto*. Algumas falas sobre a inclusão destacadas não somente na roda de conversa, mas também registros escritos em diário de campo de alguns grupos, reforçam a importância dessa reflexão para os discentes: “*a gente assistiu o filme Yan hoje que foi muito importante para a gente entender melhor como a inclusão traz respeito para todo tipo de pessoa sem discriminação*”. (E12).

2º Passo: Estudo dirigido I – Inclusão escolar

O segundo passo foi dado por meio da atividade denominada Estudo dirigido I – ED I (Apêndice C). Esta atividade é composta por um texto (texto1) e seis questões. O texto diz respeito a trechos do livro “*Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?*”², de autoria de Maria Teresa Mantoan, que trata a diferenciação entre integração e inclusão, e a questão legal da inclusão. A atividade foi composta por tarefas que envolviam escolher opções (questão objetiva), escrever livremente sua ideia (questão subjetiva) e jogos (encontrar palavras e cruzadinha).

O texto foi lido pelos estudantes. Após a leitura, foi realizada uma roda de conversa com os alunos sobre os conceitos integração, inclusão e sobre aspectos legais da Educação Inclusiva. No encontro seguinte, os estudantes responderam seis questões da atividade ED I, e, ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa sobre as questões abordadas no ED I.

Em momento de discussão, a aluna E13 sugeriu uma relação de evolução cultural e legal quando se refere à integração escolar de pessoas com deficiências para alcançar a inclusão, conforme anotado no diário de campo da pesquisadora e descrito:

Eu acho que se não fosse primeiro a integração das pessoas deficientes, a inclusão não aconteceria da forma como acontece hoje. Pra mim, foi uma melhora nas leis e nas atitudes das pessoas que começou a mudar algumas coisas. (Estudante E13, registro do diário de campo da pesquisadora)

Aqui realizamos uma análise para compreender os aspectos da inclusão e da integração presentes na fala dos estudantes, mas esses aspectos também são compreendidos de modo contraditório, como expressa a fala a seguir:

Mas a inclusão não tá acontecendo de verdade, mesmo que tem lei aí pra isto, pra mim tá mais para integração, pois tem muitos deficientes que nem conversa com as demais pessoas da turma, fazem as coisas separados da gente. Quando a professora de Geografia fala para montar os grupos eles nunca entram nos outros grupos, também não querem né? (Estudante E14, registro do diário de campo da pesquisadora)

² MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 14-17 e 21-26.

A lei existe, mas não tá sendo cumprida não, a inclusão tá sendo feita pela metade. Tá mais com cara de integração mesmo. Se ninguém fizer nada, nada vai mudar (Estudante E15, registro do diário de campo da pesquisadora)

Foi perceptível que de maneira geral os estudantes compreenderam a integração como uma forma de inserção de alunos com necessidades específicas na sala de aula comum, da sala especial e do Centro de Ensino Especial. Observamos também que, os alunos compreenderam a diferenciação entre integração e inclusão escolar de pessoas com deficiências. Entretanto, para o estudante E15, a inclusão é resultado da evolução da integração escolar de pessoas com deficiências. Os estudantes E16 e E17, não relatam esta “condição evolutiva” e demonstram compreender que a inclusão ainda é um desafio a ser alcançado.

Quanto à questão legal da inclusão, esta foi explicitamente marcada na fala dos alunos, mostrando-se presente em diversas discussões durante a roda de conversa, conforme descrito (em diário de campo da pesquisadora) nas falas dos estudantes E16 e E17, que demonstraram ter conhecimento de que existem leis e diretrizes para a garantia dos direitos das pessoas com deficiências, embora, nem sempre elas sejam efetivadas na sociedade. Segundo Mantoan (2003, p. 21), “mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais”.

Diante dessas considerações, no 2º passo, foi possível perceber que os estudantes compreenderam as diferenças entre integração e inclusão escolar, e mais ainda, perceberam que é preciso que as práticas escolares contemplem de forma efetiva as diversas necessidades dos estudantes para atender de fato os pressupostos legais da educação inclusiva.

3º Passo: Estudo Dirigido II – Inclusão no contexto do Ensino de Ciências

O terceiro passo realizou-se por meio do Estudo dirigido II – ED II (Apêndice D), composto pelo segundo texto de apoio e duas questões. Este texto diz respeito a trechos adaptados do livro “O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva”³, organizado pelo professor Gerson de Souza Mól. Tais trechos abordavam: i) a compreensão das deficiências ao longo dos tempos em uma perspectiva histórica e social e ii) as potencialidades das Tecnologias Assistivas para a inclusão, abrindo espaços para discussões voltadas aos aspectos científicos, tecnológicos, sociais e ambientais relacionados ao tema.

³ MÓL, G. S. **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora Brasil Multicultural, 2019. p. 14-38.

Foi feita a leitura dos textos pelos estudantes. Estes se encontravam organizados em seus respectivos grupos. Em seguida, houve uma roda de conversa sobre as deficiências ao longo dos tempos e sobre as potencialidades das Tecnologias Assistivas. No encontro seguinte, os alunos responderam a duas questões do Estudo Dirigido II. Ao final da aula, foi realizada uma roda de conversa para discutir as questões abordadas no ED II.

Inicialmente, as discussões se estabeleceram a partir do entendimento por parte dos estudantes que ao longo dos tempos, a condição das pessoas com deficiências foi marcada em grande parte por situações de preconceito e discriminação. Os estudantes demonstraram compreender que, as relações entre as pessoas com necessidades específicas e as demais dependiam de diferentes visões, estabelecidas em contextos culturais variados, expressos por meio, crenças, valores e ideologias, consolidadas em práticas sociais em diferentes períodos da história (FRANCO; DIAS, 2005). Esta compreensão foi perceptível pela fala dos estudantes E18 e E19, anotadas no diário de Campo da Pesquisadora, respectivamente: *“Pra mim, as pessoas com deficiências sofreram preconceitos porque a cultura e a religião naquele tempo influenciava muito, igual hoje, ainda acontece”*, *“As pessoas tratavam os deficientes de acordo com seu pensamento do que era certo ou errado na época, de acordo com a cultura dos povos”*. Observamos também que estudantes perceberam que *“O processo de inclusão das pessoas com deficiência, assim como de outros processos sociais, não foi simples e natural”* (MÓL, 2017, p. 36), mas sim fruto de luta dessas pessoas e de várias outras, tais como, familiares, professores, médicos, dentre outras ao longo dos tempos (MÓL, 2017), conforme descrito na fala da estudante E12: *“É... mas as pessoas com deficiências não estão aqui na escola de graça, isso foi porque brigaram por seus direitos e também porque as leis foram sendo mudadas, senão poderia ser pior do que tá hoje”*. (registro do diário de campo da pesquisadora).

As discussões também foram marcadas por momentos de fortalecimento de ideias e conceitos, por parte dos estudantes, sobre a integração entre a ciência e tecnologia e o contexto social, a partir do estudo de uma questão tecnológica e social importante, presente em trechos do texto 2, ou seja, as Tecnologias Assistivas. A aluna E20 disse que nem todas as pessoas têm acesso a estes recursos. Ela sentiu dificuldades na escola e em outros espaços sociais quando perdeu o aparelho auditivo e a mãe não teve condições financeiras de repor, sendo posteriormente adquirido por meio de uma doação. A aluna E20, ainda, fez um comparativo com a situação de uma pessoa cega que não tem dinheiro para comprar uma máquina Braille. A estudante E21 complementa dizendo, *“também não adianta nada existir*

essas tecnologias se nem todo mundo consegue usar, a maioria é para quem tem dinheiro”. Já o estudante E22 em contraponto afirmou: *“mas tem tecnologias assistivas que é de graça, tipo as rampas da escola para os cadeirantes e alguns aplicativos que você baixa da internet para traduzir para libras*”. Em réplica a estudante E21 apontou: *“mas se você não tiver computador ou celular você não baixa nada e as rampas não são de graça não, a escola gastou dinheiro*”. O estudante E23 ressalta: *“Gente! também não se pode esquecer que é direito das pessoas que tem deficiência poder ter tecnologias para ajudá-los*”. (registro do diário de campo da pesquisadora).

Diante de tais discussões no contexto do EC, é possível verificar que as reflexões realizadas durante a roda de conversar contribuíram também para o desenvolvimento de habilidades sociais dos estudantes, relacionadas à empatia e reciprocidade, identificadas pela necessidade de se assegurar os direitos das pessoas com deficiências ao acesso e uso de tecnologias assistivas, além de estimular uma visão crítica a respeito do tema.

De acordo com Santos e Mortimer (2002), a abordagem CTS auxilia na alfabetização científica e tecnológica dos estudantes, favorecendo a construção de conhecimentos e habilidades que irão auxiliar a formação de cidadãos críticos e atuantes sobre as questões problemáticas sociais. A BNCC (BRASIL, 2007) ainda traz um discurso científico mais amplo, em que, o aprendizado das ciências, além da alfabetização científica, tem como objetivo final o desenvolvimento da capacidade de atuação do estudante sobre o mundo ao seu redor, enquanto exercício da cidadania. (BRASIL 2017).

Nesse contexto, também trazemos, em nossa análise, o pensamento de Educação libertadora de Paulo Freire (2011), baseada na problematização e discussão de questões sociais, que se afirmou nesse 3º passo, por meio de um despertar de posicionamentos, de consciência crítica e emancipação, quando foi discutido na roda de conversa, aspectos relacionados às pessoas com deficiências ao longo do tempo e sobre a garantia de direitos de acesso às tecnologias assistivas por estas pessoas, como um direito conquistado e estabelecido em documentos legais.

4º Passo: Filme Extraordinário

O quarto passo foi à exibição, em sala de vídeo, do filme Extraordinário para os estudantes. O filme conta a história de *Auggie Pulman*, um garoto que nasceu com Síndrome de *Treacher Collins* e que passou por várias cirurgias e complicações médicas na infância. Educado em casa até os 10 anos de idade, ele começou, nesta idade, a frequentar a escola

regular pela primeira vez. Frente a esta nova realidade e contando com o apoio da família, *Auggie* se viu diante de todos os desafios de ser diferente na escola.

O filme foi apresentado aos alunos com as seguintes intencionalidades: 1) contextualizar com os estudantes o tema inclusão escolar; 2) discutir o direito das pessoas com necessidades específicas de estar na escola regular e 3) discutir o respeito às diferenças.

Para cada turma, foram agendados três horários de aula, por conta do tempo total do filme, em torno de uma hora e cinquenta e três minutos. Foi necessário utilizar dois dias da semana, nos quais, o primeiro dia foi reservado para a turma A, nos três primeiros horários de aula e, para a turma B, nos três últimos horários de aula. No segundo dia de exibição, foram os três primeiros horários de aula para a turma C e os três últimos para a turma D. Em função desta dinâmica, foi necessário o uso de três horários de aula para cada turma, o que exigiu combinar com outros professores dos nonos anos a necessidade de eles cederem algumas de suas aulas para a exibição do filme, os quais todos concordaram gentilmente.

O filme foi exibido em versão legendada por conta dos estudantes com deficiência auditiva e das estudantes Surdas, e, ainda, contando com a presença e apoio dos professores intérpretes de Libras de cada turma. A versão legendada foi uma necessidade discutida com os professores intérpretes de Libras, durante a apresentação do planejamento da aula a estes em horário de coordenação pedagógica, momento este, em que também foi repassado aos docentes intérpretes o link do filme com legenda para que estes pudessem ter acesso ao material, com uma semana de antecedência para a preparação das estratégias de realização da atividade com acessibilidade para todos os alunos das turmas.

Ao final do filme, com um tempo médio de 20 minutos restantes do terceiro horário, foi realizada uma roda de conversa sem roteiro específico de perguntas, porém, com questionamentos gerais colocados pela pesquisadora para auxiliar a fala inicial dos estudantes, tais como: E então, o que acharam do filme; Quem gostaria de falar?. A roda de conversa ocorreu de forma livre, mas organizada, para que cada um pudesse falar na sua vez, desde que levantando a mão para fazer sua fala após a exibição do filme.

A roda de conversar foi marcada pela discussão e contextualização do tema inclusão escolar; os direitos das pessoas com necessidades específicas de estar na escola regular, o respeito às diferenças, além da análise crítica do filme em relação à temática. Observamos que os alunos perceberam a realidade próxima à do filme, além de a necessidade de ter uma escola inclusiva, fato que pode ser evidenciado pelas falas de alguns estudantes a partir do registro do diário de campo da pesquisadora: *“algumas pessoas ficam isoladas assim como o Auggie”*

(Estudante E24, registro do diário de campo da pesquisadora), *“as pessoas fingem que não vê ou ignoram quem é diferente”* (Estudante E25). Os estudantes também discutiram aspectos em que o conteúdo do filme é considerado um produto social, onde a cultura e determinados valores são representados como sendo da sociedade em questão, também concebido pela fala de alguns alunos: *“engraçado como os filmes de hoje mostram um pouco mais as pessoas com deficiência de modo mais humano”* (Estudante E26), *“o filme nos faz ver que em nossa vida ou perto de nós tem alguém que passa por isso por ser diferente e só mesmo entendendo de coisas científicas ou tecnológicas que as pessoas diferentes conseguem ter mais atenção”* (Estudante E27).

Na aula seguinte, foram entregues, aos estudantes em seus respectivos grupos, folhas A4 em branco para que escrevessem palavras associadas ao filme que pudessem representar a construção de uma escola inclusiva. Não foi estipulado número mínimo ou máximo de palavras, ficando os estudantes livres para escreverem, inclusive acrescentarem palavras, frases ou pequenos textos, mesmo que não fossem especificamente retirados do filme. Os estudantes recortaram as palavras escritas em folha A4, entregues na aula anterior, também puderam acrescentar outras. Por fim, realizaram a colagem do painel no mural da turma, um quadro fixo, presente em cada sala de aula. Este painel coletivo (ver figuras 01 e 02) seria a representação do pensamento coletivo da turma para a construção de uma escola inclusiva.

Os resultados demonstraram que as reflexões sobre o filme “Extraordinário”, descritas por meio de palavras e frases nos painéis das turmas e nos registros realizados nos diários de campo dos estudantes, a disposição e o envolvimento em grupos se efetivam onde os estudantes encontram e reconhecem situações de aprendizagens significativas, isto é, situações que estavam em consonância com as curiosidades, as necessidades e preocupações, conforme o cotidiano destes estudantes (MORAN, 2008). Esta disposição foi observada por meio da participação, envolvimento e engajamento da maioria dos estudantes, na realização dessa atividade.

Figura 2 - Construção do painel da turma



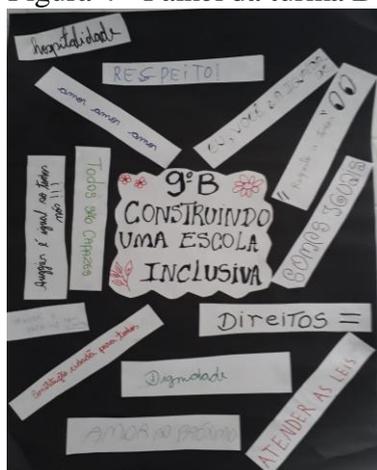
Fonte: autora

Figura 3 - Painel da turma A



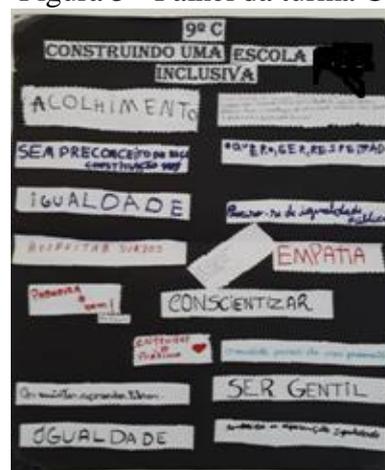
Fonte: autora

Figura 4 - Painel da turma B



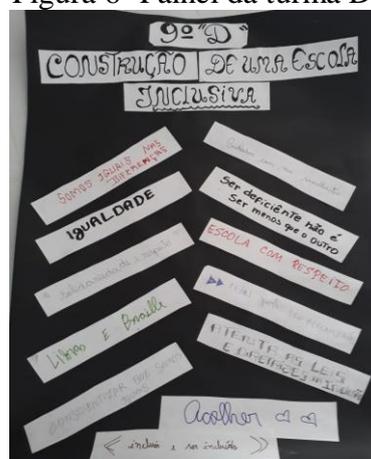
Fonte: autora

Figura 5 - Painel da turma C



Fonte: autora

Figura 6 - Painel da turma D



Fonte: autora

Sobre a compreensão que os estudantes construíram por meio de palavras escritas, recortadas e nos painéis das turmas, sobre a construção de uma escola inclusiva transcrevo as palavras inseridas que mais se repetiram nos painéis no decorrer dessa atividade: *Respeito, acolhimento, igualdade, conscientizar, participação de todos, ser gentil, empatia, sem preconceito, sem discriminação, direitos humanos, diversidade, tecnologias assistivas, conquistar, amor ao próximo, responsabilidade, cuidar, compromisso, união e tomar decisões.*

A partir das palavras e frases descritas nos painéis, é possível relacionar os termos propostos pelos alunos para expressar a construção de uma Escola Inclusiva às dimensões que fundamentam esta pesquisa. A dimensão do Protagonismo Estudantil e da Inclusão pode ser relacionada às expressões: *participação de todos, responsabilidade, compromisso, conquistar, união, tomar decisões, Respeito, Igualdade, acolhimento, ser gentil, empatia, sem preconceito, sem discriminação.* A dimensão do EC que valoriza os aspectos sociais: *diversidade, tecnologias assistivas, cuidar, conscientizar, amor ao próximo, direitos humanos.*

5º Passo: Interações para um protagonismo estudantil

O quinto passo foi realizado por meio de uma roda de conversa com uma aluna de um Centro de Ensino Médio, aqui denominada Estudante *L*. Este passo do projeto teve como objetivo aproximar os estudantes da realidade de uma outra escola, também envolvida em ações de protagonismo estudantil.

O intuito de trazer uma visitante externa, para discutir ideias e vivências de protagonismo estudantil, baseia-se no pensamento de Participação e coesão social proposto por Costa (2006), onde as experiências positivas de outros jovens podem favorecer o entendimento dos estudantes de que estar organizado é fundamental para alcançar os seus objetivos. “A organização com base no interesse mútuo é provavelmente a base mais forte para a organização cultural e política de uma sociedade” (COSTA, 2006, p. 29). Diante dessas considerações, a roda de conversa do quinto passo, também nos faz compreender que “as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Neste contexto, foi convidada uma estudante de Ensino Médio de outra instituição pública de Ceilândia, por ser conhecida por um estudante de uma das turmas de nono ano, por

sua atuação protagonista em vários processos decisórios de sua escola, além de atuar em ações coletivas que reivindicava, frente aos gestores da escola desta estudante e da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) a reforma da estrutura física da escola onde estudavam, por estar comprometida. O convite foi feito através de contato com a coordenação pedagógica da instituição onde a aluna estudava e foi feito um documento (Apêndice E), solicitando a autorização dos responsáveis da estudante para a participação dela na roda de conversa na ELC para discutir aspectos voltados ao protagonismo estudantil, como participação ativa, crítica e democrática.

A Estudante *L* compareceu à ELC no horário de aula dos estudantes do projeto e a roda de conversa se deu com um tempo de 50 min. para cada turma. Os alunos e a Estudante *L* se sentaram livremente no espaço de sala de aula (ver figura 07), e a conversa se iniciou em cada turma com a apresentação da aluna e, na sequência, a Estudante *L* perguntou aos estudantes se sabiam o que era protagonismo estudantil e se eles se consideravam protagonistas estudantis.

Em resposta às questões colocadas pela Estudante *L*, alguns estudantes do projeto, voluntariamente, fizeram suas falas: *“protagonismo estudantil é quando você também comanda as coisas na escola”* (Estudante E28) *“é participar, é dizer o que você acha que tá bom ou não... e se não tá bom, tem que ajudar a mudar”* (Estudante E29) *“às vezes eu me sinto protagonista estudantil quando dou minha opinião e ela de alguma forma dá resultado aqui na escola, principalmente quando rola confusão na formação dos times de futebol e tem gente que não se preocupa com o outro, eu não sou assim”* (Estudante E30).

A Estudante *L* disse que ela se reconhece com uma protagonista estudantil, porque faz valer sua voz a partir do que ela sente e percebe em sua escola. Ela acha importante que estas ações protagonistas estejam voltadas para o coletivo, ou seja, para benefício de todos. Dessa forma, percebemos que os estudantes compreenderam que o protagonismo se efetivava, e se efetiva, por meio da prática em seu entorno social, da participação ativa, crítica, democrática e solidária em uma situação real (COSTA, 2006).

Em continuidade à roda de conversa, a Estudante *L* também contou um pouco da sua trajetória protagonista em sua instituição e o desenvolvimento das ações reivindicadas por ela e seus pares dentro de um contexto protagônico para alcance dos respectivos objetivos. Segundo Costa (2006), o protagonismo se efetiva na prática criativa, solidária e construtiva do estudante, no espaço da escola, para a solução de seus problemas, assim como na comunidade em que vive e na vida como um todo.

Nesse momento da roda de conversa, o debate foi marcado pela discussão sobre a participação colaborativa plena, que significa planejar, executar, avaliar e se apropriar, ou seja, “Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados” (COSTA, 2006, p. 181). Esta compreensão por parte dos estudantes é enfatizada pelas seguintes falas: “*Acho que foi top vocês poderem ter decido várias coisas juntos e dizer como é que deve ser pra ser melhor pra todo mundo*”. (Estudante E28) “*o mais legal é saber que tudo se resolveu por que vocês estavam lá o tempo todo e dando opinião e fazendo valer o direito dos alunos*” (Estudante E29).

De maneira geral, os alunos do projeto participaram de maneira animada da conversa, pois foi observado que se sentiram bem à vontade para fazer perguntas à aluna, como observado na fala da estudante E28 e E29. Alguns estudantes chegaram a pedir sugestões para suas propostas na construção da Mostra de inclusão.

Figura 7 - Roda de conversa com a estudante L



Fonte: autora

Consideramos que esse passo foi importante para a próxima fase do projeto, pois resultou em um desejo maior, por parte de vários estudantes, em querer protagonizar um projeto voltado para uma questão importante no contexto da ELC, que é a inclusão de pessoas com necessidades específicas. Este fato foi observado por meio das falas dos estudantes após a roda de conversa com a Estudante L. Segue a descrição de algumas destas falas: “*Vamos fazer esta Mostra acontecer! As pessoas com deficiências da nossa escola vão dizer que aqui tem respeito pra todo mundo de verdade!*” (Estudante E31) “*A gente vai comandar o melhor projeto de inclusão que esta escola já viu na vida*” (Estudante E32).

3.3.2 Fase 2: Atuação – Relato de experiência

A segunda fase se constituiu como um espaço de emergência de um movimento emancipatório estudantil, de reconhecimento protagonista, que consideramos importante para a elaboração da Mostra.

Antes de apresentarmos os resultados e discussão desta fase, isto é, dos Passos em direção à construção da Mostra, faremos uma breve descrição sobre a constituição dos Grupos de Trabalho e Estudo – GTEs que julgamos importante no desenvolvimento desta etapa.

A formação dos Grupos de Trabalho e Estudo: GTEs do Projeto

O nome GTE, surgiu a partir de uma sugestão de um aluno, a qual foi aceita pelos demais grupos: “*A gente podia chamar estes grupos do projeto de Grupos de Trabalho e Estudo, eu li na internet esse nome e achei que tinha tudo a ver com a gente, estamos aqui trabalhando e estudando juntos não?!*” (Estudante E29, registro do diário de campo da pesquisadora);

A constituição dos Grupos de Trabalho e Estudo - GTEs nesta etapa do projeto foi caracterizada por atuações e iniciativas protagonistas contínuas durante toda a Fase 2. Nesta conjuntura, cada GTE definiu suas regras de formação e organização, tais como, o número de componentes, a distribuição das tarefas de cada membro do grupo, dentre outras, sendo estas ações viabilizadas por “[...] condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2000, p. 46).

No entanto, cabe ressaltar que a fase anterior (Fase 1) foi condição importante na formação dos GTEs nesta fase, pois o compartilhamento de sentimentos, ideias e conhecimentos, dentre outras reflexões realizadas nas diversas atividades coletivas da primeira fase, tais como as rodas de conversa, favoreceu o processo de construção da autonomia dos estudantes. Segundo Freire (2000), a autonomia dos estudantes resulta de diferentes fatores, tais como, o desempenho da função do professor/orientador, a consciência do inacabamento, dentre outros, existentes em um contexto emancipatório que permite ao aluno se reconhecer “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador [...]”. (FREIRE, 2000, p. 46).

Assim, os GTEs se diferenciaram dos coletivos da Fase 1, por estarem fundamentados em um trabalho colaborativo, de participação ativa e de tomadas de decisões diante de questões que envolvem a elaboração da Mostra, sem que estas ações estejam necessariamente

vinculadas à realização de tarefas pré-elaboradas. Este fato, também está relacionado a um posicionamento dos grupos que reivindicam a autoria de construção de um evento e atuam no sentido de efetivar esse espaço pleiteado, tal qual propõe o Estudante E33: *“Agora é nós na fita, a gente tá no comando, nós alunos é que vamos fazer esta Mostra acontecer... Uhuu!!!* (diário de campo da pesquisadora).

A formação dos GTEs ainda foi marcada por uma nova da compreensão, por parte dos estudantes, quanto à função do trabalho em grupo; Uma vez que, era um hábito comum os alunos realizarem as atividades coletivas de forma compartimentada, onde cada um ficava com um trecho da tarefa a ser realizada, isto é, cada pessoa executava somente a sua “parte” do trabalho sem discutir “o todo” com os demais membros do grupo. A fala da Estudante E34, registrado no diário de campo da pesquisadora, demonstra uma compreensão sobre a necessidade de todos os membros terem um conhecimento pleno da tarefa a ser desenvolvida: *“Gente, todo mundo tem que saber tudo, todos os detalhes, nada de olhar só sua parte e pronto”* e complementa *“a divisão de partes aqui é só para facilitar nossa organização, mas todo mundo aqui tem que conhecer todos os detalhes”*. (diário de campo da pesquisadora).

Assim, entendemos que esta visão ampliada de grupo, por parte dos estudantes, se relaciona a um EC de formação integral humana, de exercício da cidadania e, constitui os GTEs do projeto.

3.3.3 Passos em direção à construção da Mostra

Em reunião com os estudantes, discutimos sobre a importância do protagonismo estudantil no desenvolvimento da Mostra. Foi de comum entendimento que toda a organização do evento precisaria ser estruturada pelos próprios estudantes e contar com o auxílio da pesquisadora, se assim o desejassem.

Dessa forma, entendemos que a análise e a discussão dos resultados desta fase seriam mais bem compreendidas por meio de etapas, as quais também denominamos passos. Cada passo trazia orientações para a realização de ações propostas de maneira livre e coordenada pela pesquisadora para a elaboração de uma Mostra voltada à Educação Inclusiva pautada no compromisso social do Ensino de Ciências.

Sendo assim, seguem os passos da Fase de Atuação do Projeto Protagoniza Estudante!

1º Passo: Identificação, temas e ações dos GTEs

No primeiro encontro, para dar início às atividades dos GTEs em agosto de 2019, uma estudante da turma D fez a sugestão para que grupos escolhessem livremente algum nome, palavra e/ou imagem que representassem seu GTE no dia da Mostra. Tal proposta visava tanto atender à logística de visitação de *stands*, quanto para a identificação própria com o tema escolhido a ser desenvolvido enquanto desenvolvimento do trabalho a ser apresentado no evento. Assim, a sugestão foi repassada aos demais grupos que aprovaram a ideia e passaram a realizar pesquisas a respeito de personalidades, histórias, obras, dentre outros, que pudessem associar aos respectivos temas ou mesmo homenagear alguém/algo/fato que tenha alguma relação com o assunto.

Foi reforçado, também, que os estudantes dos GTEs precisavam continuar as anotações em diário de Campo recebido em outro momento, para registro das atividades desenvolvidas na construção coletiva da Mostra de Inclusão. Nesse sentido, o diário de campo do estudante pode ser considerado um instrumento de aprendizagem do aluno em seu processo educativo (PANNUNZIO *et al.*, 2005), além de constituir base para que alunos possam analisar os próprios hábitos cotidianos de suas experiências individuais a partir de um projeto educativo.

De forma gradual, ao longo dos encontros, os estudantes foram nomeando seus grupos, a partir de suas pesquisas, escolhendo nomes e homenageando inclusive pessoas famosas com deficiências, estudiosos da inclusão e da Educação Inclusiva, personagens de obras que tratam a inclusão, dentre outros, que serão apresentados no quadro 3.

Foi perceptível o entusiasmo dos alunos com a identificação e planejamento das atividades de seus grupos, fato comprovado pela organização rápida e de mesas e cadeiras estudantis para reunir os membros dos GTEs no início de cada encontro de PD, assim como, pela empolgação para mostrar seus projetos quando a pesquisadora adentrava a sala de aula. Verificou-se também uma tendência, que já se anunciava no dia da apresentação do projeto, e consolidou-se com o 5º passo da Fase 1 do projeto (Interações para um protagonismo estudantil), ou seja, um querer por parte dos estudantes em desenvolver um evento de grande visibilidade na escola, já que se sentiram escolhidos para tal. As falas dos estudantes E35 e E36 (registros do diário de campo da pesquisadora), respectivamente, enfatizam esta percepção: “*Doida pra chegar logo o dia, tá muito top nosso trabalho de inclusão*” e “*a primeira e a melhor Mostra de inclusão desta escola, não é à toa que esta turma tá na seleção*”.

Com isso, durante os encontros nas aulas de PD, consolidou-se, assim, um espaço de planejamento pedagógico de propostas relacionadas ao trabalho dos GTEs e de planejamento estratégico para a organização específica da Mostra.

Pensando em estratégias para melhor organizar o evento de culminância do Projeto Protagoniza Estudante!, um GTE, da Turma B, sugeriu que fossem escolhidos alguns alunos que pudessem se responsabilizar por ações específicas de organização da Mostra, tais representantes seriam estudantes dos GTEs que, voluntariamente, se apresentariam para tal tarefa, sem, no entanto, deixar de participar do desenvolvimento da proposta de trabalho a ser apresentada pelo grupo no dia do evento.

A sugestão foi encaminhada em aula de PD às demais turmas, sendo bem aceita pelos estudantes. Assim, surgiram voluntários dentro das quatro turmas, com a formação das seguintes equipes e sua divisão de tarefas: 1) Equipe de divulgação da Mostra, com o intuito de divulgar o evento, convidar professores e turmas de toda a escola; 2) Equipe de recepção no dia da Mostra, alunos responsáveis em receber os visitantes com lista de presença; 3) Equipe de organização, estudantes responsáveis em ajudar na logística dos *stands*, ornamentação do espaço central da Mostra e auxiliar expositores e convidados ; 4) Equipe de Apoio, estudantes responsáveis em prestar auxílio exclusivo e integral aos *stands*, palestras e oficinas, de convidados externos, ou seja, das instituições convidadas.

Antes de descrevermos as ações realizadas pelas equipes no contexto dos próximos passos da Fase 2 do Projeto Protagoniza Estudante!, iremos apresentar as propostas dos alunos do projeto para a Mostra de Educação Inclusiva. Tais propostas (ver quadro 3) foram construídas a partir das ideias e discussões realizadas nos GTEs, tiveram como base as discussões sobre a inclusão de pessoas com Necessidades específicas, durante as aulas de PD. Este fato foi observado e registrado pela pesquisadora em seu diário de Campo.

Quadro 3 - Propostas dos estudantes para a Mostra

Propostas de ações apresentadas pelos estudantes para a Mostra de Educação Inclusiva			
9º A	9º B	9º C	9º D
<p>Equipe John Beverley - Componentes: 6 estudantes -Tema: DA/Surdos – História da Educação no Mundo - Objetivos: Apresentar pesquisa investigativa sobre a história da Educação de Pessoas com Deficiência auditiva/Surdos no mundo, -Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Beethoven - Componentes: 6 estudantes -Tema: DA/Surdos – História da Educação no Brasil (linha do tempo) Objetivos: Apresentar uma pesquisa investigativa sobre a história da Educação de Pessoas com Deficiência auditiva/Surdos no Brasil - Materiais: cartazes (linha do tempo)</p>	<p>Equipe Sueli Ramalho Segala - Componentes: 6 estudantes - DA Tema: DA/Surdos – Abordagens e tecnologias - Objetivos: Apresentar abordagens na Educação de Pessoas com Deficiência auditiva/Surdos e tecnologias no EC - Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Millie Bobby Brown - Componentes: 8 estudantes - Tema: Deficiência Visual, ciências e tecnologias. - Objetivos: Apresentar a história do Braille. Apresentar modelos usados na área de EC que tenham relevo e inscrições em Braille. - Materiais: livros em Braille, Tabela Periódica com adaptações em Braille; jogos interativos.</p>
<p>Equipe Auggie - Componentes: 7 estudantes - Tema: Tecnologias Assistivas para Surdos - Objetivos: Apresentar pesquisa investigativa sobre Tecnologias Assistivas para Surdos - Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Gerson Mol - Componentes: 8 estudantes –DA Tema: Questões específicas do/sobre DA/Surdos e a Convenção de Guatemala - Objetivos: Apresentar questões problemáticas sobre a inclusão de DA/surdos na sala de aula e os direitos de pessoas com deficiências garantidos na Convenção de Guatemala - Materiais: cartazes e um vídeo de entrevistas produzido pela equipe</p>	<p>Equipe Charles Michel - Componentes: 7 estudantes - Tema: Libras e as Tecnologias - Objetivos: Apresentar uma pesquisa investigativa sobre a Língua Brasileira de Sinais; diferenciar os termos Surdo e Deficiente auditivo. Apresentar de forma prática o uso de Libras. - Materiais: cartazes e jogos interativos de pergunta e resposta com premiação para o visitante</p>	<p>Equipe Intocáveis - Componentes: 7 estudantes - Tema: Ciências e Tecnologias para Deficiências Físicas - Objetivos: Apresentar pesquisa sobre projetos científicos e tecnológicos para Deficientes físicos - Materiais: cartazes, jogos interativos (jogo da memória)</p>

Propostas de ações apresentadas pelos estudantes para a Mostra de Educação Inclusiva			
9º A	9º B	9º C	9º D
<p>Equipe Maria Teresa Mantoan - Componentes: 4 estudantes - Tema: Declaração de Salamanca. - Objetivos: Apresentar pesquisa investigativa sobre a Declaração de Salamanca - Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Respeito às diferenças - Componentes: 6 estudantes - Tema: A APAE / Sinais de Acessibilidade. - Objetivos: Apresentar pesquisa investigativa sobre a história da APAE e sua função na sociedade atual. Apresentar pesquisa investigativa sobre os sinais de Acessibilidade utilizados hoje. - Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Equality - Componentes: 5 estudantes - Tema: Transtorno do Espectro Autista - TEA: história, políticas e avanços nas ciências. - Objetivos: Apresentar pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista em suas várias dimensões: histórica, política e científica. - Materiais: cartazes e folhetos</p>	<p>Equipe Wanda Diaz Merced - Componentes: 7 estudantes - Tema: DV e a tecnologia – Máquina de escrita Braille; Radioastronomia. - Objetivos: Apresentar pesquisa sobre a máquina de escrita Braille e sobre a Radioastronomia - Materiais: máquina Braille, cartazes e modelo de piso tátil em EVA</p>
<p>Equipe Jean Piaget - Componentes: 3 estudantes - Tema: A abordagem CTSA e a Inclusão. - Objetivos: Apresentar aspectos importantes de ciências, tecnologia, sociedade e ambiente na inclusão de pessoas com deficiência auditiva/Surdos (Um EC voltado para todos). - Materiais: cartazes, tambores de coleta seletiva e material de compostagem.</p>	<p>Equipe Vigotski - Componentes: 8 estudantes - Tema: Deficiência Visual – História, políticas e tecnologias. - Objetivos: Apresentar pesquisa sobre a história da Deficiência Visual e seus aspectos políticos. Apresentar algumas tecnologias. - Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Lionel Messi - Componentes: 6 estudantes Tema: TEA e o uso de tecnologias. - Objetivos: Apresentar pesquisa sobre o uso de tecnologias para o TEA. - Materiais: cartazes</p>	<p>Equipe Juliana Caixeta - Componentes: 5 estudantes - Tema: Políticas Públicas de inclusão de pessoas com deficiência física (aspectos de acessibilidade física) - Objetivos: Apresentar pesquisa investigativa sobre as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiências físicas na sociedade: transporte, lazer e mobilidade em espaços públicos. - Materiais: cartazes</p>

Propostas de ações apresentadas pelos estudantes para a Mostra de Educação Inclusiva			
9º A	9º B	9º C	9º D
<p>Equipe Protagonistas Componentes: 4 estudantes - Tema: DI – Ciências e Tecnologias. - Objetivos: Apresentar pesquisa sobre a Deficiência Intelectual e aspectos científicos e tecnológicos envolvidos em seu contexto. - Materiais: cartazes</p>		<p>Equipe Benjamin Constant - Componentes: 7 estudantes - Tema: Deficiência Visual – DV e modelos adaptados no Ensino de Ciências. - Objetivos: Apresentar alguns modelos adaptados a serem usados no EC para pessoas com Deficiência Visual. - Materiais: modelos feitos com massa de modelar</p>	
<p>Equipe Inclusão - Componentes: 3 estudantes - Tema: Deficiência Intelectual e Interações sociais no espaço da escola. - Objetivos: Apresentar um vídeo com entrevistas sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola. - Materiais: cartazes e celular para filmar</p>			

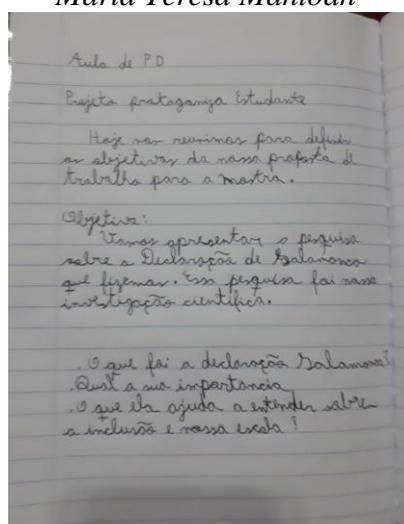
Fonte: autora

As propostas dos estudantes protagonistas para a Mostra de Educação Inclusiva foram construídas em um contexto de valorização de elementos da aprendizagem científica, como, por exemplo, a curiosidade, a escolha livre por parte dos discentes de um tema adequado as suas possibilidades de pesquisa, formulação de objetivos e de um problema a ser resolvido durante o desenvolvimento do trabalho. Segundo Brito e Fireman (2016, p. 130), “essa prática de ensino possibilita aos alunos, por meio do exercício da investigação, refletir e argumentar sobre os elementos envolvidos nos fenômenos a partir de uma análise crítica”.

Assim, os estudantes, em suas propostas de ação, conforme o quadro 3, se viram envolvidos em situações desafiadoras e/ou questões problemáticas ligadas à inclusão, tais como, um EC voltado para todos (*Equipe Jean Piaget*), aspectos de acessibilidade física

(*Equipe Juliana Caixeta*), interações sociais no espaço da escola (*Equipe Inclusão*), dentre outras, e passaram a buscar possíveis entendimentos e soluções, por meio de atividades investigativas de pesquisa e estudo, de forma autônoma a serem apresentadas em seus *stands* na Mostra. O desenvolvimento da investigação, que foi a pesquisa, evidenciou a autonomia dos estudantes, por meio dos processos decisórios, a escolha em utilizar as tecnologias digitais e internet como recurso de pesquisa, o uso de conhecimentos prévios, assim como o engajamento em aprofundar temas e estabelecer objetivos para suas propostas de ação.

Figura 8 - Diário de campo de GTE: Objetivos de proposta de ação para a Mostra da *Equipe Maria Teresa Mantoan*



Fonte: autora

Nesse contexto, durante as aulas de PD, orientamos os estudantes a realizarem seus estudos. Cada grupo criou sua estratégia de pesquisa, nas quais os temas escolhidos a serem investigados, pudessem levar em consideração problemas e situações da realidade da escola, como por exemplo, o preconceito e discriminação, ou outras condições vivenciadas por eles, nos espaços sociais, visando possíveis soluções para estes problemas. Dessa forma, no EC, as atividades investigativas levam o estudante “[...] a ‘**Aprender a resolver e resolver para aprender**’, implica em mobilizá-los para a solução de um problema e a partir dessa necessidade, que ele comece a produzir seu conhecimento por meio da interação entre pensar, sentir e fazer” (WILSEK; TOSIN, 2012, p. 1, grifo do autor).

Os objetivos descritos nas propostas de ação para a Mostra foram elaborados pelos estudantes e registrados em diário de campo por 9 GTEs. Os demais grupos não realizaram o registro nesse instrumento, mas apresentaram à pesquisadora os seus objetivos de outras formas, tais como, escritos em folhas avulsas de rascunho ou expressos oralmente por seus componentes. A pesquisadora orientou os grupos quanto à descrição dos objetivos, visando

auxiliá-los em uma escrita sucinta, objetiva e de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa.

Os estudantes dos GTEs, que realizaram o registro em diário de campo, relataram preferir usar tal instrumento, por identificarem no diário uma forma organizada de anotar as atividades realizadas, ideias, reflexões e fazer avaliações quanto ao desenvolvimento das propostas de ações para a Mostra: “*para a gente não se perder naquilo que já pesquisamos e anotamos para o nosso trabalho*” (Estudante E37) e “*no diário a gente tenta detalhar tudo para ter um norte e ver se tá tudo ok*” (Estudante E38). Nesse sentido, o diário de campo tornou-se um instrumento fundamental para os estudantes em sua prática no qual “está formando e aperfeiçoando observadores e facilitando a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo” (FALKENBACH, 1987, p. 21).

Já a justificativa dos estudantes que não registraram os objetivos em diário de campo, se diversifica. Os vários motivos foram: a não posse do mesmo no momento em que pensaram nos objetivos, esquecimento, a inexperiência em fazer uso de um diário de campo “*falta de costume, eu guardo mais as coisas na cabeça*” (Estudante E39) e a dificuldade em redigir os objetivos elaborados mentalmente “*ideia a gente tem o problema é isso no papel*” (Estudante E40). Este último argumento foi recorrente em outros grupos, ou seja, a dificuldade de redigir um texto, independentemente de ser um texto curto, como no caso dos objetivos das propostas de ação da Mostra. Segundo Santos e Carneiro (2013, p. 195), “muitos alunos cursam o ensino fundamental, médio e superior e apresentam grandes dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento da escrita, pois acabam passando pela escola sem desenvolver de forma significativa essa habilidade”.

Todos os 19 GTEs escolheram nome para seus grupos, de acordo com o 1º passo da Fase 2 deste trabalho. A escolha dos nomes pelos estudantes foi realizada por pesquisas com celulares em reuniões dos grupos durante as aulas de PD ou em reuniões dos estudantes fora do espaço escolar. Nesse contexto, a pesquisadora buscou orientar os alunos para o uso de fontes confiáveis em pesquisas na internet, como o Google acadêmico e a plataforma SciELO, por exemplo, porém ficando livre a escolha dos estudantes em suas buscas.

Quanto às fontes de pesquisa utilizadas pelos GTEs, foi verificado por meio das falas dos estudantes, que a maioria destes (17 grupos) utilizou variadas fontes de pesquisa, tais como *wikipedia*, Brasil Escola, InfoEscola, dentre outros, além das fontes sugeridas pela

pesquisadora, sendo que, em nosso entendimento, estas fontes não necessariamente fazem com que os estudantes tenham uma pesquisa pouco crítica.

Apenas dois grupos disseram optar pelo uso exclusivo do site *Google* acadêmico. Este fato aponta que os estudantes apresentam autonomia para ir em busca das informações que lhes interessam, mas, ao mesmo tempo, demonstram que “a atividade de pesquisa, no entanto, nem sempre cumpre seu papel em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e à construção de conhecimentos” (NININ, 2008, p. 19). Dessa forma, orientamos os estudantes que comparassem as diferentes fontes para verificarem se existiam informações incompletas ou incorretas no material encontrado e, caso fossem encontradas tais inconsistências, pudessem completar com as informações necessárias. Também consideramos importante insistir na orientação voltada a fontes confiáveis de busca na internet, compreendendo que esse processo ainda é desafiador no espaço da escola, ou seja, é uma construção gradativa, não se efetiva de um dia para o outro.

Quanto ao local de pesquisa, 5 GTEs realizaram a pesquisa na sala de aula durante os momentos destinados à reunião dos grupos na aula de PD e 14 GTEs realizaram suas pesquisas fora do ambiente escolar, justificando a falta de dados para uso de internet em seus dispositivos móveis fora de casa, uma vez que a escola também não disponibiliza internet para os estudantes.

De acordo com os estudantes dos GTEs os nomes das suas equipes tinham o intuito de identificar os seus stands, e alguns destes nomes se relacionavam à proposta de ação do grupo para a Mostra. Também, foi descrito como os estudantes demonstraram interesse pelas personalidades e/ou temas escolhidos e como desenvolveram seus trabalhos. Ressaltamos que, as informações aqui expostas sobre as personalidades homenageadas foram elaboradas pelas próprias equipes e reportadas oralmente à pesquisadora, sendo transcritas a seguir:

- a) *Sueli Ramalho Segala*: homenagem a uma escritora, intérprete e professora Surda da Universidade de São Paulo – USP. Tema do GTE: Abordagens e tecnologias voltadas aos estudantes ou pessoas com DA/Surdos. Os estudantes já tinham conhecimento sobre a personalidade escolhida como nome do grupo, por meio de conversas com a intérprete da turma. Optaram pelo tema pelo fato de o grupo ser composto por pessoas Surdas e com deficiência auditiva, assim consideraram importante abordar a temática na Mostra. Quanto ao desenvolvimento do trabalho, o grupo se reunia com a professora intérprete da turma para realizar pesquisas na internet, na aula de PD, para aprofundar estudos sobre o tema e para realizar a elaboração de cartazes para apresentarem na

Mostra. Nesses momentos, os estudantes também combinavam, entre si, de levar material para a construção destes cartazes, tais como cartolina, EVA (um polímero emborrachado e flexível) tesoura, cola, dentre outros.

- b) *John Beverley*: homenagem a um bispo inglês do século VII, conhecido por ensinar uma pessoa Surda a falar. Tema do GTE: História da Educação dos Surdos no Mundo. Os estudantes encontraram a personalidade em site da internet, quando pesquisavam o tema escolhido na internet. Escolheram tratar a Surdez, por considerarem-na importante apresentar em função da quantidade de pessoas com esta deficiência na escola. Segundo os estudantes do grupo, as pesquisas se desenvolvem tanto durante as reuniões do grupo na aula de PD quanto em suas residências, porém, a produção dos cartazes para a Mostra se realizou sempre no espaço residencial devido ao tempo não ser suficiente na escola.
- c) *Charles Michel*: homenagem ao educador e clérigo francês Charles Michel de l'Épée, do século XVIII. É conhecido por favorecer o acesso dos Surdos à educação pública e ao uso da Língua de Sinais Francesa. Tema do GTE: Libras e as Tecnologias. Os estudantes encontraram a personalidade em site da internet quando pesquisavam sobre a origem das Libras. Os estudantes consideram importante pesquisar e apresentar sobre a Língua de Sinais Brasileira, além do uso das tecnologias assistivas para a acessibilidade de pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez. O grupo desenvolveu pesquisa na internet e em casa. Também produziu o material (cartazes e jogos interativos) para a Mostra em casa, por não dispor de internet na escola e considerar insuficiente o tempo para tal no espaço da escola.
- d) *Beethoven*: homenagem ao compositor e músico alemão do século XVIII, Ludwig Van Beethoven. Em função de problemas auditivos degenerativos, o músico se tornou Surdo. Tema do GTE: História da Educação de pessoas com Deficiência Auditiva/Surdos no Brasil. Uma estudante do grupo toca piano e, por isso, tinha conhecimento do homenageado. O grupo desenvolveu pesquisa na internet em sala na aula de PD. Em suas residências, fizeram pesquisas e produziram cartazes para a Mostra, por considerarem insuficiente o tempo de aula de PD para esta atividade.
- e) *Wanda Diaz Merced*: homenagem à astrônoma Porto-riquenha cega conhecida por usar a técnica de sonificação (conversão de informações em sinais sonoros) para “enxergar” alguns fenômenos que ocorrem no espaço. Tema do GTE: DV e a tecnologia – Máquina de escrita Braille e Radioastronomia. Um estudante do grupo já

tinha lido na internet sobre a astrônoma e sua técnica e o grupo achou interessante apresentá-la na Mostra. Segundo o grupo, com o objetivo de complementar o tema, os estudantes pesquisaram, na internet, na aula de PD, e, em casa, sobre a escrita Braille e o uso da Máquina Braille. Conseguiram emprestado de um conhecido dos estudantes uma máquina para a Mostra. A produção dos cartazes e alguns modelos voltados à acessibilidade de pessoas com deficiência visual, como, por exemplo, um modelo de piso tátil, foram desenvolvidos na residência dos estudantes. Segundo eles, queriam que fosse elemento surpresa para a Mostra.

- f) *Lionel Messi*: homenagem ao jogador de futebol argentino, famoso na atualidade e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na infância. Tema do GTE: TEA e o uso de tecnologias. Os estudantes do grupo são fãs do jogador e já sabiam do transtorno diagnosticado no mesmo. Assim, optaram por apresentar informações sobre o TEA, mas, também, pesquisar na internet sobre o uso de tecnologias para ajudar pessoas com esse transtorno. As pesquisas foram realizadas na residência dos estudantes, por não disporem de internet na escola, bem como a produção dos cartazes. O grupo, também, considerou ser insuficiente o tempo para tal trabalho na escola.
- g) *Benjamin Constant*: homenagem a um militar, político e professor brasileiro do século XIX, que trabalhou como professor no "Instituto dos Meninos Cegos", hoje "Instituto Benjamin Constant". Tema do GTE: Deficiência Visual e modelos adaptados no Ensino de Ciências. Os estudantes resolveram pesquisar, na internet, durante as aulas de PD, e apresentar o tema, após terem conhecimento sobre o Instituto Benjamin Constant, lido por eles no segundo texto de Apoio do Projeto. Por terem experiência em construir modelos para Feiras de Ciências, tiveram a ideia de produzir e acrescentar aos modelos o relevo para pessoas com deficiência visual em estudos específicos no EC. Os estudantes tiveram o apoio da professora de ciências, inclusive realizando em conjunto com esta docente a leitura de um artigo científico intitulado *O processo de apropriação da bioexposição “a célula ao alcance da mão” em um centro de ciências: desafios da mediação*, da autora Fernanda Bassoli, tendo como fonte de pesquisa a página *SciELO*. Os alunos da equipe, também tiveram a ajuda da professora, para a construção dos modelos, em alguns dias de coordenação pedagógica da mesma, ou seja, em turno contrário às aulas dos estudantes. Os encontros foram previamente combinados entre a professora e o grupo.

Para cinco equipes, os nomes dos GTEs, segundo os próprios estudantes, são homenagens a personalidades que eles escolheram por estarem associados ao tema inclusão, ou mesmo, por serem pesquisadores da área, como, por exemplo, as equipes:

- h) *Maria Teresa Mantoan*: homenagem à professora de Educação da Universidade Campinas – UNICAMP. Maria Teresa Eglér Mantoan é especialista em Educação Inclusiva. Apesar do nome da homenageada não ter relação direta com o tema, os estudantes optaram por pesquisar sobre a Declaração de Salamanca. Tema do GTE: Declaração de Salamanca. Os estudantes tiveram conhecimento sobre a homenageada e sobre o tema escolhido por meio do material de apoio do projeto (textos) durante a Fase de Formação do Segundo Momento. Adotaram o nome da professora em questão por considerarem importante aprofundar o tema sobre a Declaração de Salamanca para a Mostra. As pesquisas na internet se desenvolvem nas aulas de PD e, em casa, houve a produção dos cartazes para a Mostra. Os componentes dos grupos se encontravam nas residências dos próprios de um deles. Escolheram fazer as atividades em casa por acharem insuficiente o tempo para tal atividade na escola.
- i) *Gerson Mól*: homenagem ao professor do Instituto de Química, da Universidade de Brasília (UnB), pesquisador na área de inclusão. Tema do GTE: Questões específicas do/sobre Deficiência Auditiva/Surdos e a Convenção de Guatemala. O grupo é formado por 7 estudantes tiveram conhecimento do homenageado e do tema escolhido por meio do material de apoio do projeto na Fase de formação do Momento II, além de conversas informais com a pesquisadora. Os estudantes foram em busca de informações na internet, em casa, para saberem mais a respeito da personalidade escolhida e aprofundar o tema a ser apresentado na Mostra. O grupo, que é composto por 7 estudantes com deficiência auditiva e uma estudante Surda, se reuniu algumas vezes na escola com a professora intérprete da turma, em horário contrário às aulas destes, para a produção dos cartazes e de um vídeo, contendo entrevistas com estudantes, professores e pais no espaço da escola, usando o celular de um dos estudantes do GTE. O grupo organizou uma tarde para a realização deste vídeo. Segundo o grupo, um professor da escola os auxiliou na edição do vídeo.
- j) *Juliana Caixeta*: homenagem à professora, psicóloga e pesquisadora na área de inclusão da Universidade de Brasília (UnB). Tema do GTE: Políticas Públicas de inclusão de pessoas com Deficiências Físicas. Um estudante do grupo tem o pai com deficiência física e, em comum acordo com o grupo, queria tratar de leis que garantem

a inclusão de pessoas com Deficiência Física na Mostra. Os estudantes tiveram conhecimento sobre a homenageada através de conversas informais com a pesquisadora e se interessaram em saber mais a respeito da professora da pesquisadora, buscando informações sobre a homenageada e o tema na internet, em casa, por não disporem de internet na escola. Os cartazes produzidos para Mostra foram construídos tanto durante as aulas de PD, destinadas à organização da Mostra; quanto na residência dos discentes, por considerarem o tempo na escola insuficiente para tal conclusão de tal atividade.

- k) *Vigotski*: Segundo os estudantes o nome do grupo é uma homenagem ao psicólogo bielorusso Lev Semenovitch Vigotski. Ele estudou a deficiência intelectual em crianças, além do estudo das interações sociais. Tema do GTE: Deficiência Visual – História, políticas e tecnologias. Os componentes do grupo já tinham apresentado um trabalho em outra disciplina sobre o homenageado; por isso, já tinham conhecimento a respeito do mesmo, porém abordando outras questões como a interação social. Em pesquisas na internet e também com o apoio da pesquisadora, os estudantes souberam de estudos de Vigotski voltados à Deficiência Intelectual e, também, à Deficiência Visual e Auditiva e à Surdocegueira. Embora os estudantes tenham lido sobre Deficiência Intelectual, o grupo resolveu discutir o tema Deficiência Visual, por terem mais curiosidade a respeito e acharem que seria mais interessante para apresentar na Mostra. Dessa forma, os alunos foram em busca de várias informações sobre a Deficiência Visual na internet, durante as aulas de PD. Por terem encontrado e acumulado um vasto material a respeito do tema, pediram auxílio da pesquisadora para melhor delimitá-lo, resultando no tema descrito. A produção dos cartazes, a serem apresentados na Mostra, se desenvolveu na escola em turno contrário às aulas dos estudantes, os quais se reuniam em dias e horários organizados pela própria equipe.
- l) *Jean Piaget*: homenagem ao psicólogo e biólogo Jean William Fritz Piaget. Tema do GTE: A abordagem CTSA e a inclusão. Assim como no grupo anterior, os estudantes já tinham apresentado um trabalho em outra disciplina sobre o homenageado; por isso, já tinham conhecimento a respeito dele, em aspectos voltados à educação como, a construção da aprendizagem. Sobre o tema escolhido, os estudantes do grupo buscavam associar o homenageado, enquanto biólogo, ao tema inclusão, e queriam explorar temáticas que relacionassem tecnologia, inclusão e o assunto meio ambiente. Com o auxílio da professora de Ciências da turma, os estudantes conheceram o termo

CTSA, utilizando *links* de textos na internet compartilhados pela docente e que eles verificaram e leram em casa, por não disporem de internet na escola. Segundo os discentes, o grupo elaborou uma proposta de ação em que a abordagem seria discutida na Mostra, por meio dos assuntos como a reciclagem, a coleta seletiva e a compostagem, mas de forma inclusiva, com o uso da Libras. A produção do material se desenvolveu na escola em turno contrário às aulas e com auxílio da professora de ciências em reuniões pré-agendadas com os alunos do grupo.

Outras equipes optaram por homenagear artistas ou personagens que, de alguma maneira, estariam associados ao tema inclusão ou mesmo nomearam seus grupos com termos relacionados à Mostra, tais como:

- m) *Millie Bobby Brown*: homenagem a uma atriz norte americana com deficiência auditiva em um dos ouvidos. A atriz é uma outra adolescente que atua em “*Stranger Things*”, uma série de ficção científica e terror da televisão americana. O grupo, com fãs da atriz, resolveu homenageá-la. Tema do GTE: Apresentar a história do Braille. O grupo se interessou pelo tema por considerarem interessante e inovador para a Mostra. Realizaram pesquisas na internet durante as aulas de PD e em suas residências. Quanto à produção dos cartazes, estes foram feitos pelos estudantes em suas residências, por considerarem o tempo na escola insuficiente para esta atividade. Uma estudante do grupo conseguiu dois livros escritos em Braille na Biblioteca Braille do DF, para expor no *stand* do GTE, além de uma grande Tabela Periódica com escrita em Braille, sendo esta uma produção de uma professora de Ciências da rede pública do DF que os estudantes conheciam e emprestou ao grupo para expor na Mostra. O grupo produziu, em suas reuniões em casa, jogos relacionados aos direitos das pessoas com deficiências, além de curiosidades sobre a escrita Braille para interagir com o público visitante durante a Mostra.
- n) *Auggie*: homenagear o personagem do filme Extraordinário, que foi exibido na Fase de Formação do Momento II. Tema do GTE: Tecnologias Assistivas para Surdos. O grupo tinha conhecimento sobre o aplicativo *Hand Talk* e consideraram importante realizar pesquisas na internet durante as aulas de PD e em casa, para apresentar diferentes informações na Mostra. O intuito foi provocar a discussão, na feira, sobre o uso dessa tecnologia, além de outras tecnologias relacionadas ao tema. Os estudantes do grupo produziram cartazes em encontros na escola, em horário contrário às aulas, e em dias combinados entre os componentes do GTE.

- o) *Respeito às diferenças*: O nome foi escolhido pelo grupo por acharem que resume tudo o que envolve o tema inclusão. Tema do GTE: A APAE / Sinais de Acessibilidade. O tema foi escolhido por uma aluna do grupo com Deficiência Intelectual que frequentava a APAE. Esta aluna, juntamente com os demais estudantes, quisera apresentar o tema na Mostra por meio de cartazes produzidos durante as aulas de PD e a partir de material informativo da instituição fornecido à aluna que a frequenta.
- p) *Protagonistas*: O nome foi escolhido pelo grupo por se reconhecerem de fato como protagonistas das propostas de ações para a Mostra. Tema do GTE: Deficiência Intelectual – Ciências e Tecnologias. A escolha do tema foi em função de um componente do grupo com Deficiência Intelectual. Todos julgaram importante discutir o assunto na Mostra. Por isso, realizaram pesquisas na internet, durante as aulas de PD e em suas residências, para trazer também assuntos científicos e tecnológicos ligados ao tema, pois todos gostam de Ciência e Tecnologia. Os cartazes foram produzidos na residência dos estudantes do grupo, por acharem o tempo disponível nas aulas de PD insuficiente.
- q) *Inclusão*: O nome foi escolhido pelo grupo por ser o tema da Mostra e por representar aquilo que consideravam de grande importância para a escola. Tema do GTE: Deficiência Intelectual e interação no espaço da escola. O grupo é composto por 3 estudantes, sendo um de seus membros uma estudante com deficiência intelectual. A equipe se interessou pela temática por ver situações de discriminação com as pessoas que têm esta deficiência na escola, inclusive com referida estudante do grupo. Realizaram pesquisa na internet, durante as aulas de PD e em suas residências, sobre o assunto e tiveram a ideia de fazer entrevistas com alguns alunos, professores e responsáveis sobre a temática para apresentá-las na Mostra. Os cartazes produzidos pelo grupo foram elaborados na residência de um de seus componentes por acharem mais adequado o espaço e por considerarem uma maior disponibilidade de tempo nesse local para realizar a atividade.
- r) *Equality*: O nome foi escolhido pelo grupo por ser uma palavra inglesa cuja tradução para o Português significa igualdade, e, segundo os componentes do grupo, todos acharam bonita a palavra. Tema do GTE: Transtorno do Espectro Autista (TEA): história. O tema foi escolhido em função de um parente de uma das estudantes que tem TEA e estuda na ELC e sofre discriminação de alguns colegas de sala. Os

estudantes acharam importante fazer pesquisas na internet (em casa) sobre a história do transtorno e divulgar as informações, por meio de cartazes, na Mostra. O objetivo é informar para que estas pessoas sejam mais respeitadas. A produção dos cartazes e pesquisas se desenvolveu na residência dos componentes do grupo. Isso ocorreu tanto por não disporem de internet na escola quanto à questão do tempo para produzir os cartazes, pois consideraram o tempo de aula de PD insuficiente para a realização desta atividade.

- s) *Intocáveis*: O nome foi escolhido como uma forma de protesto a uma palavra de um aluno da turma que se referiu a dois estudantes com Deficiência Auditiva/Surdo, de outra turma, como “intocáveis”, já que estes estariam sendo “protegidos” pela professora intérprete em uma situação de conflito na escola. Tema do GTE: Ciências e Tecnologias para Deficiências Físicas. Os estudantes escolheram o tema por gostarem de ler sobre invenções científicas e robótica e terem encontrado material interessante sobre o tema na internet, em momentos de pesquisas nas aulas de PD e em casa, para apresentar na Mostra. Os cartazes e jogos de memória, produzidos pelos estudantes, foram realizados na residência de dois componentes, por considerarem o ambiente mais adequado e um tempo disponível maior que durante as aulas de PD.

Quanto à composição dos GTEs, destacamos que estudantes Surdos ou com deficiência auditiva preferiam estar juntos no mesmo grupo e sem estudantes com desenvolvimento típico. Isso foi observado na *Equipe Sueli Ramalho Segala*, constituída por 6 estudantes, sendo duas alunas Surdas profundas e 4 estudantes com deficiência auditiva leve, e na *Equipe Gerson Mol*, constituída por 7 estudantes com deficiência auditiva (DA) e uma estudante Surda.

Ao serem questionados pela pesquisadora sobre o porquê desta formação, as respostas, registradas em diário de campo da pesquisadora, foram: “*a gente prefere assim mesmo*” (E41) e “*melhor só nós mesmo professora*” “*formamos sempre o mesmo grupo em todos os trabalhos de grupo, a gente já se acostumamos*”. (E42). Diante desse fato, sabemos que este não é o tipo de organização que interessa à Educação Inclusiva; no entanto, compreendemos que estudantes Surdos ou com deficiência auditiva tendem formar grupos entre si devido as suas especificidades linguísticas. Para Monteiro (2017, p. 12), “a cultura representa a essência do ser humano, que confere contextos para a construção da identidade nas relações humanas em comunidade”. No caso da Surdez, a linguagem é definidora de uma cultura específica que tende a não ser compartilhada com ouvintes. A cultura Surda é fortalecida na medida em que

as pessoas Surdas se unem nos diferentes contextos sociais, merecendo destaque a função que a Língua Brasileira de Sinais – Libras tem como marcador de identidade. Nesse sentido, entendemos que esses estudantes preferiram se agrupar, porque essa atuação faz parte da cultura a qual pertencem.

Para nós, esse resultado exige reflexões importantes sobre a falta de ensino de Libras na escola. Pode ser que se mais estudantes nas turmas soubessem Libras, talvez, os estudantes Surdos ou com Deficiência Auditiva quisessem fazer parte de grupos com ouvintes. No atual contexto, os estudantes ouvintes não dominavam Libras.

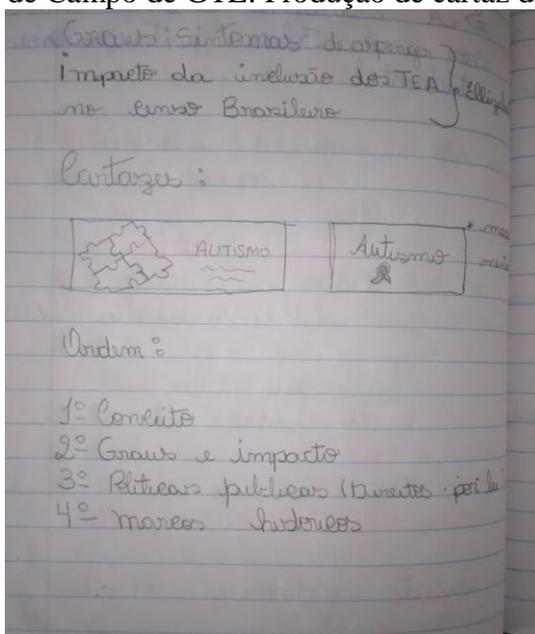
Esse resultado também reforça a necessidade de se investir em escolas bilíngues, que ensinem a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, afinal, a escola inclusiva que almejamos é aquela em que todos e todas podem atuar a partir de suas escolhas e não por impedimento de linguagem. O protagonismo que almejamos fomentar é aquele que oportuniza a todos e a todas a chance da reflexão e da tomada de decisão em situação de equidade.

Dessa forma, este resultado ainda coloca em evidência a necessidade de pesquisas que investiguem os critérios de formação de grupos de estudantes nas escolas, considerando pessoas com desenvolvimento de pessoas com ou sem deficiências. Com base nesse conhecimento sistematizado, será possível desenvolver propostas de intervenção inclusivas, nas quais não haja barreiras linguísticas, como as experienciadas neste trabalho. É importante que todos nós, profissionais da Educação, trabalhem para que as pessoas, na escola, não sejam segregadas ou se segreguem pelas deficiências que são sociais, como explicou Vigotsky (1995, 2011).

Quanto aos cartazes produzidos pelos GTEs, foram realizados de maneira livre e autônoma pelos estudantes, ou seja, sem a interferência da pesquisadora. Esse material apresentava fotos ou figuras relacionadas ao tema escolhido pelos estudantes, além de trechos de textos resultantes das pesquisas na internet realizadas pelos alunos.

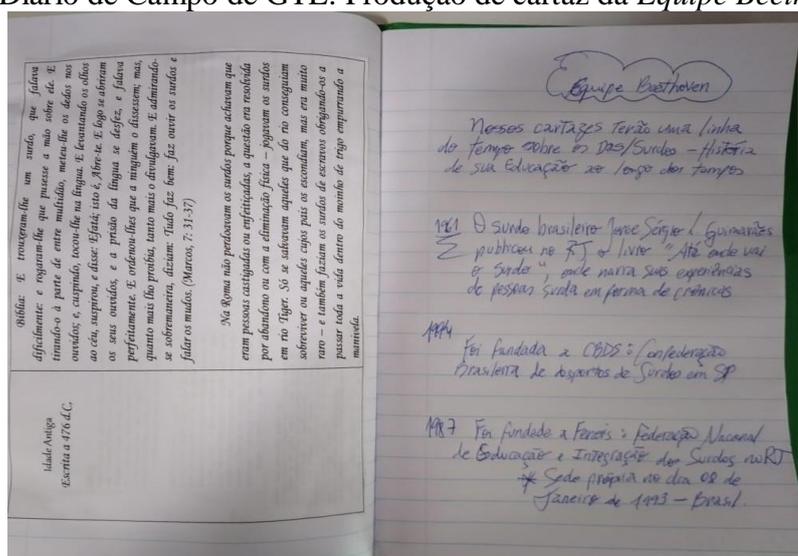
Este resultado pode ser evidenciado nos registros em diário de campo dos estudantes, tais como, os descritos nos diários das equipes *Equality* (figura 9) e *Beethoven* (figura 10), que trazem anotações sobre planejamentos de organização dos cartazes do grupo, além de fragmentos de textos pesquisados, conforme diário da *Equipe Beethoven*. Isto nos mostra que o grupo, de forma protagônica, determinou os métodos e as configurações para apresentar seu tema (COSTA, 2006), por meio de cartazes na Mostra.

Figura 9 - Diário de Campo de GTE: Produção de cartaz da *Equipe Equality*



Fonte: autora

Figura 10 - Diário de Campo de GTE: Produção de cartaz da *Equipe Beethoven*



Fonte: autora

Em todos os cartazes (100%) dos grupos do projeto, o trechos de textos eram extensos, o que demonstra que “os alunos têm a tendência para usar textos explicativos, de certo modo longos no que diz respeito à sua aplicação no formato cartaz” (COSTA *et al.*, 2019, p. 13), o que pode estar relacionado a não compreensão dos estudantes quanto a função deste tipo de material visual, no qual, “o cartaz tem, por natureza, um poder que se materializa em mensagens visuais breves, únicas, fortes, instantâneas e concentradas [...]” (COSTA *et al.*, 2019, p. 13), ou mesmo, ao fato de que muitos estudantes tem dificuldade em sintetizar informações a partir de material escrito extenso.

Figura 11 - Cartaz de GTE: *Equipe Wanda Diaz Merced*



Fonte: autora

Percebemos também que, a produção de cartazes pelos grupos, teve uma função secundária para os estudantes, conforme se observa na fala da estudante E43 *”aqui a gente colocou algumas coisas para o povo ler e se informar, mas a gente vai explicar melhor... porque não tá tudo aqui”*. Assim, a percepção crítica dos alunos e sua interpretação no que diz respeito ao material pesquisado não se restringe a decodificação das palavras nos cartazes. Nesse sentido, Freire (1989, p. 13), destaca que, *“a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele”*.

2º Passo: Divulgação da Mostra para os alunos, professores, pais/responsáveis e convidados externos.

Das quatro turmas de 9º anos do projeto *Protagoniza Estudante!*, nove estudantes se apresentaram voluntariamente para fazer a divulgação da Mostra junto à comunidade escolar da ELC sendo assim aceito pelos demais estudantes dos grupos do projeto. No primeiro encontro dessa equipe, foi discutido como a Mostra seria denominada, sendo escolhida como título: *1ª Mostra de Educação Inclusiva da ELC*, já que seria o primeiro grande evento da escola relacionado ao tema. Este nome foi apresentado aos demais GTEs e aprovado por todos.

Em uma primeira reunião, no turno contrário à aula destes estudantes, foi sugerido, pelos membros da equipe, que fossem feitas divulgações da Mostra para toda a comunidade escolar, para que o evento envolvesse todos. Portanto, estas divulgações foram pensadas da seguinte maneira: 1) divulgação para os professores em horário de coordenação coletiva nos dois turnos. Esta atividade, para os professores, teria um caráter de convite, uma vez que já era sabido, por parte dos estudantes, que o corpo docente da escola estava ciente da execução

do projeto, o qual foi apresentado a estes pela pesquisadora antes do início das atividades. A ideia da equipe, em reforçar o convite para os professores, foi uma forma de pedir aos professores que incentivassem seus alunos a participarem do evento. 2) Divulgação para os alunos em dois períodos diferentes, sendo um no final do mês de setembro e outro no início da segunda quinzena de Novembro, também nos dois turnos da escola. 3) Divulgação para os pais/responsáveis na reunião do Bimestre, com a entrega de um convite e a colocação de uma faixa na entrada da escola para chamar a atenção e incentivar a visitação do evento.

Ainda nesta primeira reunião e pensando no interesse dos estudantes, em dar maior visibilidade e valorização ao evento construído por eles, expresso na fala de uma aluna E43, conforme registro do diário de campo da pesquisadora: “*Se a gente conseguisse trazer pessoas importantes que trabalham com inclusão, nossa Mostra chamaria mais atenção*”, a pesquisadora então sugeriu a participação de algumas instituições que, de alguma maneira, estão ligadas à inclusão de pessoas com deficiências ou que tenham trabalhos desenvolvidos nesse sentido, as quais poderiam de forma livre contribuir no dia da Mostra. Apesar da sugestão de instituições e não “apenas pessoas”, a ideia pareceu se relacionar muito bem com o desejo dos estudantes, de acordo com algumas falas “*Isso aí mesmo professora!*” e “*Sim, esta é a ideia*” (Estudantes E16 e E20, registro do diário de campo da pesquisadora). A sugestão foi bem aceita pela equipe de divulgação e pelos demais alunos dos GTEs, porém os estudantes da equipe fizeram a ressalva de não conhecer muitas instituições. A pesquisadora elencou algumas instituições e pessoas já conhecidas e ficou acertado que a mesma, junto com a coordenação e a direção da escola, realizaria os contatos e enviariam o convite por *e-mail* institucional da escola.

O convite (apêndice F) para as instituições, elaborado pela coordenação pedagógica, foi apresentado à equipe de divulgação pela pesquisadora para aprovação. Assim, esta acabou sendo a primeira ação de divulgação: convite enviado às instituições por *e-mail*. As instituições convidadas responderam o *e-mail* enviado e se comprometeram a participar do evento por meio de oficinas e palestras diversas.

As instituições convidadas foram: Associação Nacional de Educadores Inclusivos do Brasil (ANEI Brasil), Movimento do Orgulho Autista do Brasil (MOAB Brasil), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia, o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), a Escola Técnica de Ceilândia, a Biblioteca Braille do DF, o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), o Instituto Federal de Brasília (IFB) – Campus Taguatinga e Coordenação de Surdocegueira do DF. O objetivo

do convite a estas instituições, segundo os estudantes era dar mais visibilidade a Mostra voltada à inclusão de pessoas com necessidades específicas.

Também por sugestão da pesquisadora, mas discutido com os estudantes e aprovada pelos GTEs por unanimidade, foram convidadas algumas empresas do ramo da construção civil especializada em acessibilidade, porém, a única que respondeu ao convite e confirmou participação foi a DF Soluções & Acessibilidade. Este convite teve como objetivo expor, no evento, alguns tipos de materiais que auxiliam pessoas com deficiências em sua mobilidade e demais formas de autonomia na sociedade.

As instituições/pessoas convidadas e as atividades programadas para serem apresentadas na Mostra encontram-se descritas no quadro 4.

Quadro 4 - Instituições/pessoas convidadas e atividades a serem apresentadas na Mostra

Instituição / Profissional	Atividade	Tema
Movimento do Orgulho Autista do Brasil - MOAB	Palestra	Perceber Sinais de Autismo numa Perspectiva Escolar
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/DF	Palestra	Inclusão: O papel da língua na educação de surdos
Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais - CEEDV	Palestra	Deficiência Visual
	Oficina	Equipe de massagem
Associação Nacional de Educadores Inclusivos do Brasil - ANEI Brasil	Oficina	Procedimentos Básicos para Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e Específicas
	<i>Stand</i>	Materiais adaptados para alunos com necessidades específicas
Centro de Apoio ao Surdo - CAS	Oficina	Produção de material adaptado para Surdos
	<i>Stand</i>	
Professor P1 de Instituição Privada	Oficina	Desenhos Realistas
ELC - Classes Especial A e B Sala de Recurso Específica	Oficina	Libras Cozinha pedagógica
	<i>Stand</i>	Materiais utilizados na Sala de Recurso Específica
Biblioteca Braille Dorina Nowill /DF	<i>Stand</i>	Livros em Braille
Escola Técnica de Ceilândia - ETC	<i>Stand</i>	Informativo sobre ações da sala de recursos no atendimento de pessoas Surdas
		Robótica

Instituto Federal de Brasília - IFB – Campus Taguatinga	<i>Stand</i>	Informativo sobre ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas no IFB
C.E.E. 01 de Ceilândia	<i>Stand</i>	Bijuterias Sabão Líquido Tapetes artesanais Projeto Semeando ideias
DF Soluções & Acessibilidade	<i>Stand</i>	Produtos e serviços voltados à acessibilidade
Coordenação Surdocegueira / DF	<i>Stand</i>	Informativos sobre a Surdocegueira e suas características

Fonte: autora

Por sugestão de uma estudante, o diretor da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) também foi convidado. Nesse sentido, a pesquisadora participou de duas reuniões com o diretor da CREC, uma pela manhã, no mês de Setembro, e outra no mês de Novembro, para a obtenção de ajuda para materiais de infraestrutura (tendas e som), transporte (ônibus) para participantes externos e para o acerto de detalhes quanto à participação do próprio diretor da CREC no dia do evento. Na primeira reunião, que aconteceu na GREC, somente a pesquisadora compareceu, representando os alunos do projeto, sendo esta representação a pedido das equipes, pois a reunião foi agendada para o turno Matutino, horário de aula dos estudantes e eles estavam em semana de provas na escola. Nessa ocasião, a pesquisadora convidou, também, a representante da Unidade de Educação Básica (UNIEB) da CREC para o evento. Este convite adicional foi previamente combinado em reunião com as equipes do projeto, já que vários estudantes já conheciam a representante da UNIEB por sua constante participação em atividades na escola e, dessa forma, quiseram que este convite também fosse feito. A segunda reunião ocorreu por conta de uma visita do diretor da GREC à ELC no turno Matutino. Como não foi uma reunião agendada com antecedência e por ser em horário de aula dos alunos do projeto, somente duas estudantes do projeto participaram por terem disponibilidade. Nesse encontro, foram discutidos detalhes sobre os pedidos de materiais de infraestrutura para a Mostra, anteriormente solicitados, tais como o tamanho das tendas para a Mostra.

A segunda ação de divulgação foi pensada pelos alunos para acontecer junto aos docentes, com o intuito de fazer com que os professores incentivassem seus alunos a participar da Mostra, em um movimento de interação de todos da escola. Esta ação foi planejada para ser realizada em dois momentos: um para os professores do vespertino em

coordenação pedagógica no matutino (horário de aula dos estudantes), e, depois, com os professores em coordenação pedagógica no turno vespertino, em que os estudantes precisariam retornar à escola para cumprir tal tarefa.

Porém, por conta de uma reunião emergencial e não programada, com pauta do Sindicato dos Professores em horário de intervalo matutino, todos os professores regentes foram convocados pela direção a comparecer à sala dos docentes, juntamente com os demais que se encontravam em coordenação no turno contrário, promovendo uma grande reunião geral com a presença de todos docentes da escola. Esta foi a oportunidade para que a equipe fizesse uma única divulgação para o grande grupo de professores (ver Figuras 12 e 13). Assim, após a fala dos integrantes do sindicato, os gestores solicitaram que todos permanecessem em sala para ouvir a equipe de divulgação do projeto “Protagoniza Estudante!”. Dessa forma, a equipe fez o convite e expôs a importância da participação de toda a escola na Mostra de Inclusão. Nesse convite, a Estudante E44 disse “*a escola inclusiva é feita da participação de todos e não apenas por grupo de pessoas, por isso queremos que todos vocês participem e incentivem seus alunos a participar desta Mostra*” (registro do diário de campo da pesquisadora). Os estudantes também falaram sobre a necessidade do uso dos termos adequados ao se referir às pessoas com necessidades específicas na escola, como, por exemplo, não é denominar estas pessoas como “alunos especiais” ou “alunos da inclusão”, pois tais termos, de acordo com a fala da aluna E45, “*acabam por favorecer a exclusão destas pessoas em nossa escola*” (registro do diário de campo da pesquisadora).

Figura 12 - Divulgação da Mostra para professores



Fonte: autora

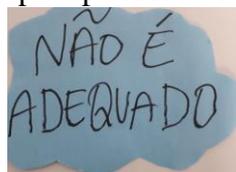
Figura 13 - Divulgação da Mostra para professores



Fonte: autora

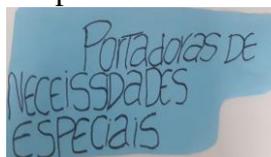
Para uma divulgação mais ampla na escola, a equipe de divulgação elaborou alguns cartazes, para serem espalhados por eles nos murais e outros espaços da escola. Estes cartazes continham informações preliminares, como dia, horário e a participação de instituições.

Figura 14 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores



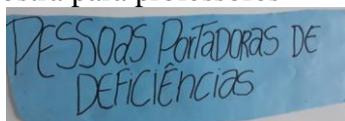
Fonte: autora

Figura 15 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores



Fonte: autora

Figura 16 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores



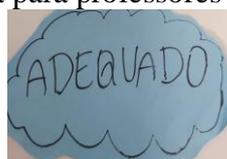
Fonte: autora

Figura 17 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores co



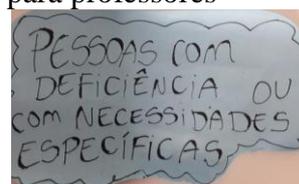
Fonte: autora

Figura 18 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores



Fonte: autora

Figura 19 - Cartazes da divulgação da Mostra para professores



Fonte: autora

A terceira ação de divulgação foi pensada para os demais alunos da escola. Ao realizar esta divulgação nas salas de aulas, e conforme explicaram para os docentes no momento de divulgação da Mostra para estes, a equipe de divulgação também expôs para os demais alunos da ELC, a importância da participação de todas e todos na Mostra de Inclusão.

A divulgação foi planejada entre a equipe de divulgação do projeto, a pesquisadora, a coordenação e a supervisão pedagógica, além de contar com a presença e participação dos gestores da ELC. Como resultado dessa reunião, os estudantes do projeto foram autorizados pela direção a entrar nas salas, acompanhados pela pesquisadora, para realizar a divulgação no final do mês de outubro. Os professores foram avisados dessa ação, por meio de rede social (*WhatsApp*) do grupo de docentes da escola, com um dia de antecedência.

Assim, os estudantes de outras turmas da escola foram convidados a apresentar algum trabalho voltado a inclusão de pessoas com deficiências na escola no evento. No entanto os estudantes não propuseram nenhum período de inscrição para estas atividades adicionais ou nenhuma seleção de trabalhos, ficando livre a participação de quem tivesse interesse em participar do evento, porém, com a necessidade de posteriormente passar a informação à

equipe de organização a quantidade de trabalhos a serem apresentados, para que esta equipe pudesse organizar o espaço destinado a estes trabalhos no dia da Mostra.

No primeiro dia de divulgação para todos os alunos da escola, realizada nas salas de aulas, foi possível contar com a participação de todos os nove estudantes da equipe no turno Matutino. A equipe se dividiu da seguinte maneira: três estudantes ficaram responsáveis por colar os cartazes nos murais e demais espaços que consideravam estratégicos em termos de visualização na escola (próximo à lanchonete, bebedouros, banheiros, dentre outros); outros três fizeram a divulgação nos blocos dos 6º e 7º anos e demais (três outros) fizeram a divulgação nas salas de aulas dos 8º e 9º anos. No turno Vespertino, dos nove estudantes da equipe, oito compareceram. O estudante que faltou justificou a ausência em função da aula inglês no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC) nesse dia. A divulgação (ver figura 06) foi feita da seguinte forma: três estudantes fizeram a divulgação nos blocos dos 6º e 7º anos e os outros cinco fizeram a divulgação nas salas de aulas dos 8º e 9º anos, não sendo necessário colar cartazes nos murais e outros espaços, uma vez que já tinha sido realizado no turno Matutino e lá permaneceram.

Figura 20 - Divulgação da Mostra para alunos da escola



Fonte: autora

Depois deste primeiro dia de divulgação junto aos discentes da escola, a equipe de divulgação planejou uma segunda rodada de divulgação para um dia da segunda quinzena do mês de novembro. Os integrantes da equipe pensaram em uma premiação como forma de incentivo à participação de outras turmas na Mostra, e o prêmio seria dado ao melhor trabalho apresentado no evento. A partir dessa sugestão dos alunos da equipe de divulgação, a pesquisadora doou para a realização desta premiação uma cesta de chocolates.

No segundo dia de divulgação, realizado em novembro, assim como no primeiro dia, os estudantes da equipe foram autorizados pela direção da escola a passar de sala em sala, desta vez com o prêmio em mãos como forma de incentivo. Os alunos da equipe reforçaram o

convite e a importância da participação de todos da escola na Mostra, por meio de suas falas: “*Estamos passando mais uma vez para lembrar a vocês que a Mostra tá chegando e contamos com a participação de vocês que é muito importante para realizarmos o primeiro grande evento de inclusão da nossa escola*” (Estudante E46, registro do diário de campo da pesquisadora) e “*Precisamos de todos e cada um de vocês tem uma importância enorme neste momento*” (Estudante E47, registro do diário de campo da pesquisadora). Os professores também foram avisados pela direção com um dia de antecedência em rede social (*WhatsApp*) dos docentes da escola.

A quarta ação de divulgação iniciou-se com a elaboração de convite (apêndice G) para os pais/responsáveis dos estudantes da escola, com informes sobre a Mostra. O convite foi entregue no dia da reunião aos pais/responsáveis, por três estudantes da Turma D, pertencentes à equipe, no dia da reunião bimestral convocada pela direção da escola. Nesse mesmo dia, uma hora antes da reunião, foi colocada uma faixa (ver figura 21) no muro da escola para chamar a atenção dos pais/responsáveis dos estudantes da ELC, assim como, da comunidade local.

Figura 21 - Faixa da Mostra



Fonte: autora

3º Passo: Organização do grande dia: 1ª Mostra de Educação Inclusiva da ELC

a) Planejamento do Dia

A primeira ação da equipe de organização foi planejar, junto com a pesquisadora, a coordenação pedagógica e a supervisão pedagógica, a programação da Mostra.

A programação foi elaborada para atender principalmente o desejo dos alunos expositores, porém se levou em consideração a demanda dos convidados externos. A equipe teve que conciliar as atividades promovidas pelos estudantes dos nonos anos e, também, aquelas propostas pelos convidados externos, além das atividades culturais a serem apresentadas no dia do evento, ofertadas por convidados externos, como, o Teatro Africanidades do CEE 01 de Ceilândia, Música como remédio – Dr. Melodia, sugestão de

convite de uma professora da escola, apresentações de dança de alunos da ELC, além da apresentação da banda de música de um professor da ELC, sendo todas as apresentações aprovadas pelos estudantes do projeto.

O cronograma das atividades previa o início da Mostra com a formação de uma mesa de abertura. Ela seria composta por convidados externos e internos, com a representação de cada uma das instituições presentes, representantes da CREC, representante da direção da escola e representante dos alunos do projeto. Esta ideia partiu de alunos de um GTE do projeto, sendo aprovada pelos demais estudantes.

Na sequência, a Mostra contaria com a exposição de trabalhos dos alunos do projeto *Protagoniza Estudante!* e, também, demais trabalhos voltados ao tema inclusão de outras turmas da escola em geral, convidados pelos estudantes do projeto, exposição de materiais pedagógicos das instituições convidadas (ver quadro 4) e materiais de acessibilidade da empresa de construção civil, além das apresentações culturais.

Nesse sentido, a equipe de organização, a pesquisadora e um coordenador pedagógico realizaram a elaboração do folder (apêndice H) oficial do evento, com a programação da Mostra. O folder foi enviado, pela coordenação da escola, por *e-mail/WhatsApp*, para os professores; para as instituições convidadas e para turmas da escola que dispunham de grupos de *WhatsApp*.

Para ampliar a divulgação, foram impressas 200 cópias do folder, das quais 20 foram entregues, pela equipe de divulgação, a uma pequena parte de pessoas da comunidade escolar, que não tinha qualquer meio eletrônico para receber em formato digital. Esse público procurou os alunos da equipe, solicitando o folder. As outras 180 cópias impressas foram distribuídas aleatoriamente para os visitantes no dia da Mostra. Toda a impressão de material de divulgação escrito (cartazes, cartas convites e folder) foi realizada pela coordenação pedagógica da ELC.

Em segunda reunião com esta equipe, um docente presente na sala de coordenação, pediu para fazer uma inferência, perguntando se ele e mais alguns outros professores que também já tinham relatado interesse em outro momento, poderiam utilizar a participação de suas turmas na Mostra como uma ferramenta extra de avaliação no Bimestre. Os estudantes da equipe acharam interessante a ideia e pensaram em elaborar uma ficha de avaliação para os trabalhos do evento.

Nesse momento também, foi pensado pelos estudantes, solicitar a participação voluntária de 10 professores para preencher as fichas de avaliação no dia da Mostra. E caso,

houvesse mais de 10 docentes voluntários, a seleção teria como critério os 10 primeiros candidatos que se colocaram à disposição. A ficha avaliativa (Apêndice I) foi construída pela Coordenação Pedagógica da ELC, a pedido da equipe, no sentido atender o desejo dos professores que queriam pontuar na disciplina a participação dos seus alunos na Mostra.

A ficha de avaliação (apêndice I) foi baseada em um modelo já usado em avaliações de Feiras de Ciências da escola, assim, ela foi composta por dez itens avaliativos, que incluía questões específicas sobre a apresentação dos trabalhos, tais como, *Postura no momento da apresentação, Adequação dos trabalhos ao tema da Mostra, Domínio do tema, Qualidade do material visual (cartazes, painéis, dentre outros), Clareza e objetividade, Criatividade, Organização do stand, Interação com o visitante, Uso do tempo, Habilidade/Qualidade das respostas ao público*, bem como buscava identificar as percepções dos professores a respeito das apresentações e sobre a Mostra de maneira geral.

Cada item avaliativo da ficha, a ser marcado com um X pelo (a) docente avaliador (a), era composto por 4 alternativas classificadoras com pontuação equivalente respectivamente: Razoável (0.5), Bom (1.0), Ótimo (2.0) e Excelente (3.0); Assim, o trabalho avaliado poderia alcançar a pontuação máxima de 30 pontos, caso o grupo de estudantes consiga a classificação Excelente em todos os 10 itens avaliativos. Este modelo de ficha foi aprovado pelos estudantes do Projeto.

Ainda nessa segunda reunião surgiram outras ideias, que também foram concretizadas, tais como: i) confecção de um painel do evento (ver figura 22) com materiais cedidos pela coordenação pedagógica da escola para ser colocado no *hall* de entrada da escola; ii) confecção de um Banner (ver figura 23) do evento com o logo das instituições, doado por uma gráfica de familiar de uma professora da escola; iii) confecção de camisetas para os alunos do projeto, em que cada aluno comprou a sua; iv) a produção de um painel de cada turma do projeto (ver figura 24), contendo a descrição dos temas dos GTEs e a foto dos estudantes, doados pela pesquisadora; v) montagem de um *coffee break* no dia, a partir da colaboração dos professores da ELC e, por fim, vi) a montagem de *stands* ao longo dos espaços da escola com suas respectivas placas de identificação.

Figura 22 - Painel da Mostra



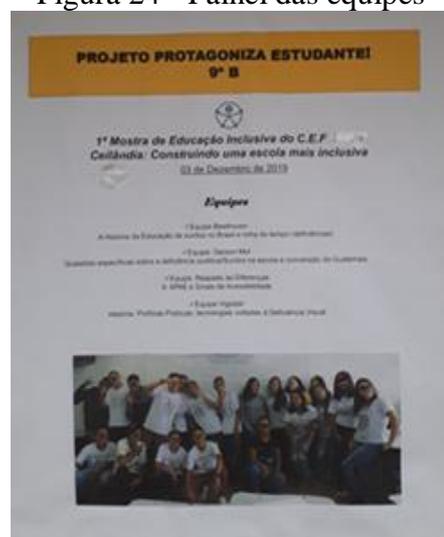
Fonte: autora

Figura 23 - Banner da Mostra



Fonte: autora

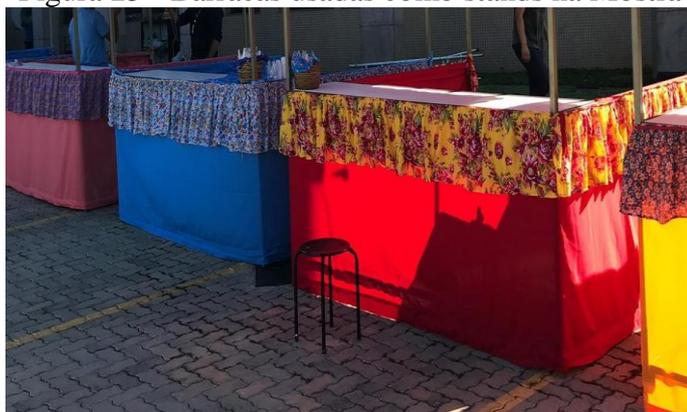
Figura 24 - Painel das equipes



Fonte: autora

Sobre o tipo de *stand*, a coordenação pedagógica da ELC, reunida com a equipes de organização, sugeriu o uso de barracas (ver figura 25), como as usadas na festa junina da escola. Foram adquiridas 10 barracas, por meio de empréstimo de uma instituição particular, cuja dona é uma professora conhecida por já ter trabalhado em anos anteriores na ECL. Estas barracas seriam destinadas a instituições convidadas que também iriam apresentar trabalhos, materiais didáticos e painéis. Já os *stands* dos estudantes seriam montados a partir da organização de suas próprias mesas de estudo, de forma mais adequada à exposição dos trabalhos.

Figura 25 - Barracas usadas como stands na Mostra



Fonte: autora

A terceira reunião aconteceu a partir da necessidade de se obter informações sobre qual a quantidade e quais seriam os trabalhos a serem expostos na Mostra, para organizar melhor a localização dos *stands*. Esta tarefa aconteceu da seguinte maneira: a equipe de organização receberia dos professores conselheiros⁴, por intermédio da pesquisadora e da coordenação pedagógica, as informações sobre os trabalhos adicionais a serem apresentados no evento. Essa dinâmica ocorreu em função da indisponibilidade dos estudantes da equipe para recolher estas informações em seu contraturno de aulas, assim, pôde-se montar uma tabela com as propostas de trabalhos das turmas da escola a serem expostos na Mostra.

⁴ Professor Conselheiro ou Professor representante de turma (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.111); Professor escolhido democraticamente por uma turma, para ser um elo de articulação dos estudantes com a equipe gestora. (DISTRITO FEDERAL, 2014e, p. 60).

Figura 26 - Tabela de propostas de trabalhos para a Mostra

TABELA DE PLANEJAMENTO DE STANDS PARA A 1ª MOSTRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 03/12/2019		
MATUTINO		
ANO/TURMA	DOCENTE(S)	Stand(S)
6º A	P1	Reflexão no século XXI
6º B	P2	Reflexão no século XXI
6º C, 6º D, 6º E	P3	Modelos curriculares adaptados
7º A	P1	Reflexão no século XXI
7º B, 7º C, 7º D	P4	Valor acadêmico
7º E	P5	História da arqueologia da cultura
7º F	P6	Símbolos da história
8º A	P7	Modelos curriculares adaptados
8º B, 8º C, 8º D, 8º E, 8º F, 8º G, 8º H, 8º I, 8º J, 8º K, 8º L, 8º M, 8º N, 8º O, 8º P, 8º Q, 8º R, 8º S, 8º T, 8º U, 8º V, 8º W, 8º X, 8º Y, 8º Z	P8/P9/P10	Modelos curriculares adaptados
9º A, 9º B, 9º C, 9º D, 9º E, 9º F, 9º G, 9º H, 9º I, 9º J, 9º K, 9º L, 9º M, 9º N, 9º O, 9º P, 9º Q, 9º R, 9º S, 9º T, 9º U, 9º V, 9º W, 9º X, 9º Y, 9º Z	P11	Projeto pedagógico

Fonte: autora

Figura 27 - Tabela de propostas de trabalhos para a Mostra

TABELA DE PLANEJAMENTO DE STANDS PARA A 1ª MOSTRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 03/12/2019		
VESPERTINO		
ANO/TURMA	DOCENTE(S)	Stand(S)
6º A, 6º B, 6º C, 6º D, 6º E, 6º F, 6º G, 6º H, 6º I, 6º J, 6º K, 6º L, 6º M, 6º N, 6º O, 6º P, 6º Q, 6º R, 6º S, 6º T, 6º U, 6º V, 6º W, 6º X, 6º Y, 6º Z	P12	Cidade ancestral
7º A, 7º B, 7º C, 7º D, 7º E, 7º F, 7º G, 7º H, 7º I, 7º J, 7º K, 7º L, 7º M, 7º N, 7º O, 7º P, 7º Q, 7º R, 7º S, 7º T, 7º U, 7º V, 7º W, 7º X, 7º Y, 7º Z	P13/P14	Segunda metade
8º A, 8º B, 8º C, 8º D, 8º E, 8º F, 8º G, 8º H, 8º I, 8º J, 8º K, 8º L, 8º M, 8º N, 8º O, 8º P, 8º Q, 8º R, 8º S, 8º T, 8º U, 8º V, 8º W, 8º X, 8º Y, 8º Z	P15	Transição
9º A, 9º B, 9º C, 9º D, 9º E, 9º F, 9º G, 9º H, 9º I, 9º J, 9º K, 9º L, 9º M, 9º N, 9º O, 9º P, 9º Q, 9º R, 9º S, 9º T, 9º U, 9º V, 9º W, 9º X, 9º Y, 9º Z	P16	o futuro
10º A, 10º B, 10º C, 10º D, 10º E, 10º F, 10º G, 10º H, 10º I, 10º J, 10º K, 10º L, 10º M, 10º N, 10º O, 10º P, 10º Q, 10º R, 10º S, 10º T, 10º U, 10º V, 10º W, 10º X, 10º Y, 10º Z	P17	Segunda metade
11º A, 11º B, 11º C, 11º D, 11º E, 11º F, 11º G, 11º H, 11º I, 11º J, 11º K, 11º L, 11º M, 11º N, 11º O, 11º P, 11º Q, 11º R, 11º S, 11º T, 11º U, 11º V, 11º W, 11º X, 11º Y, 11º Z	P18	o futuro
12º A, 12º B, 12º C, 12º D, 12º E, 12º F, 12º G, 12º H, 12º I, 12º J, 12º K, 12º L, 12º M, 12º N, 12º O, 12º P, 12º Q, 12º R, 12º S, 12º T, 12º U, 12º V, 12º W, 12º X, 12º Y, 12º Z	P19	o futuro
13º A, 13º B, 13º C, 13º D, 13º E, 13º F, 13º G, 13º H, 13º I, 13º J, 13º K, 13º L, 13º M, 13º N, 13º O, 13º P, 13º Q, 13º R, 13º S, 13º T, 13º U, 13º V, 13º W, 13º X, 13º Y, 13º Z	P20	Segunda metade
14º A, 14º B, 14º C, 14º D, 14º E, 14º F, 14º G, 14º H, 14º I, 14º J, 14º K, 14º L, 14º M, 14º N, 14º O, 14º P, 14º Q, 14º R, 14º S, 14º T, 14º U, 14º V, 14º W, 14º X, 14º Y, 14º Z	P21/P22/P23/P24/P25	Segunda metade

Fonte: autora

Ainda nessa reunião, foi encaminhada a pedido da equipe de organização, a solicitação de listas de presença de estudantes à coordenação pedagógica da ELC para o dia da Mostra, tarefa a ser conduzida pela equipe de recepção no dia, conforme acordado entre as duas equipes. A equipe também teve a ideia de realizar inscrições para a participação da comunidade escolar nas oficinas e palestras da Mostra, assim estes estudantes em conjunto com a coordenação pedagógica da escola, elaboraram alguns modelos de formulário (Apêndice J) de inscrição para pais/responsáveis, professores e estudantes interessados em participar de tais atividades. Os formulários foram produzidos por um coordenador pedagógico da escola.

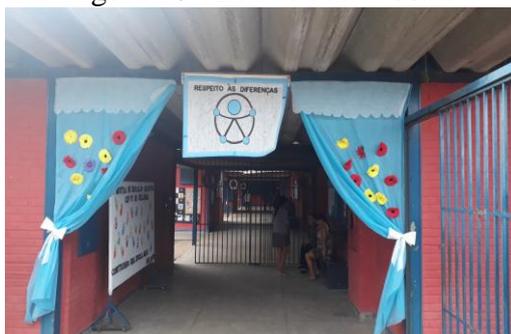
Por fim, a equipe elaborou, também, dois tipos de certificados (apêndice K): um para os expositores (stand, palestra e oficina) e outro para participantes inscritos e frequentes na palestra e/ou oficina. Estes materiais foram impressos pela coordenação pedagógica e os certificados foram assinados pelo diretor da ELC e o diretor da CREC.

Ainda como demanda dessa reunião, a equipe de organização solicitou a cada GTE a participação mínima de, pelo menos, um componente para ajudar em duas grandes tarefas a serem realizadas pela equipe, ou seja: a ornamentação da escola e a montagem dos *stands* em dia anterior ao evento. Dessa forma, e com o aceite dos GTE, cada grupo forneceu um nome para ajudar em tais tarefas e segundo os estudantes da equipe de organização, todos os GTEs acabaram sendo contemplados para esta atividade colaborativa.

b) Organização da estrutura da Mostra: o dia anterior

No dia anterior à Mostra, foi realizada, pelos estudantes, a ornamentação da escola (ver figura 28) e, também, a montagem dos 10 *stands*. O material foi transportado por funcionários da escola que emprestou as barracas até a ELC. Eles também deram instruções sobre o processo de montagem dos *stands*. Toda a montagem foi realizada em esquema de mutirão com os alunos de cada GTE do projeto e outros alunos da escola que compareceram, voluntariamente, para ajudar nessa atividade.

Figura 28 - Entrada da Mostra



Fonte: autora

4º passo: Todos em Ação - 1ª Mostra de Educação Inclusiva da ELC

No dia 03 de dezembro de 2019, seguindo as orientações do planejamento elaborado com as equipes de alunos do Projeto Protagoniza Estudante!, em conjunto com a Coordenação e com a Supervisão Pedagógica da escola, realizamos a 1ª Mostra de Educação Inclusiva da Escola Luz do Cerrado.

A Mostra contou com a participação de 32 turmas de um total de 45, sendo 20 turmas (100%) do turno Matutino e 12 turmas (48%) do turno Vespertino. Quanto ao número de grupos formados por estas turmas, tivemos um total de 32 grupos participantes, sendo 27 grupos (84,4%) do turno Matutino e 5 grupos (15,6%) do turno Vespertino. O motivo de o evento contar com um número maior de participantes do turno Matutino, ou seja, turno dos alunos do projeto pode estar relacionado ao fato de conhecerem mais docentes e discentes do respectivo turno, pois conseguiram um maior engajamento e participação destes.

Nem todos os estudantes das turmas participantes da Mostra quiseram apresentar trabalhos no evento, dessa forma, os professores orientadores dessas turmas reuniram os estudantes interessados em grupos, os quais, em maioria eram constituídos por mais de uma turma, conforme o Quadro 5, organizado de acordo com o Turno, o Ano/Turma, a identificação do grupo e o *Stand*.

Quadro 5 - Grupos participantes da Mostra

Matutino		
<i>Ano / Turma (s)</i>	<i>Grupo(s)</i>	<i>Stand(s)</i>
6º A, 6º B 7º A	G1 G3	Deficiências na Idade Antiga Deficiências na Idade Média em diante
6º C; 6º D; 6º E	G2	Modelos inclusivos Celulares
7º B; 7º C; 7º D	G4	Vôlei sentado
7º E 7º G	G5 G7	História em quadrinhos da inclusão Mapas táteis
7º F	G6	Show de talentos
8º A; 8º B; 8º C 8º D	G8	Modelos inclusivos; Sistemas; Órgãos dos sentidos; Experimentos de separação de misturas no contexto da inclusão
9º A; 9º B 9º C; 9º D	G09 a G27	Projeto Protagoniza Estudante!
Vespertino		
6º F	G28	Circuito sensorial
6º G; 6º H; 6º I; 6º J; 6º K	G29	Jogos inclusivos
8º A; 8º B; 8º C; 8º D	G30	
9º H	G31	Símbolos de Acessibilidade
Classe Especial	G32	Cozinha Pedagógica

Fonte: autora

Os grupos G1 a G8 e G28 a G32, foram orientados por professores da ELC, regentes de diversas áreas de conhecimento. Todos os trabalhos apresentados pelos grupos estavam voltados à temática inclusão de pessoas com necessidades específicas, e de acordo com o contexto da área de conhecimento da respectiva disciplina do professor orientador do grupo, como por exemplo, história (Deficiências na Idade Antiga/Média), Geografia (Mapas táteis), Matemática (Jogos Inclusivos), Língua Portuguesa (Símbolos de Acessibilidade), Educação Física (Vôlei sentado), Arte (Show de Talentos) e Ciências Naturais (Modelos inclusivos Celulares ; Modelos inclusivos Sistemas; Órgãos dos sentidos; Experimentos de separação de misturas no contexto da inclusão; Circuito sensorial e Cozinha Pedagógica). Sobre este fato, compreendemos que, estas orientações tenderam a respectiva área de conhecimento dos professores orientadores, pois estes docentes utilizaram a participação dos estudantes como ferramenta de avaliação extra em suas respectivas disciplinas.

Dos 60 professores da ELC, 57 participaram de forma direta e indireta, seja orientando, seja organizando *stands* de seus alunos, ou apoiando o evento de diversas formas, contribuindo com itens para o lanche coletivo, ajudando a servir este lanche no momento do *coffee break*, dentre outras formas. Os três professores, que não participaram de nenhuma forma, estavam de licença.

O evento foi aberto à comunidade, e contou com a importante participação e presença dos pais/responsáveis dos estudantes da escola. Os estudantes do projeto chegaram à escola com uma hora de antecedência, para verificação final de detalhes como a organização da mesa da equipe de recepção com as respectivas listas de presença.

A Mostra iniciou pontualmente às 9 horas com a formação da mesa de abertura, composta pelo: Diretor da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), Representante da Unidade Regional de Educação Básica da CREC - UNIEB/CREC, Diretor da ELC, Colaborador da Feneis/DF, Coordenadora Surdocegueira DF, Coordenadora Distrital de Ceilândia/DF - MOAB Brasil, Presidente da ANEI Brasil e Representante dos alunos do Projeto Protagoniza Estudante!, conforme figuras 29 e 30.

Figura 29 - Mesa de abertura da Mostra



Fonte: autora

Figura 30 - Mesa de abertura da Mostra com componentes



Fonte: autora

Na sequência, a programação seguiu a seguinte ordem: às 09h30min, aconteceu a apresentação Cultural de abertura: Teatro Africanidades – Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia. Às 10h (ver figuras: 31 e 32), houve uma pausa para o *Coffee break*.

Figura 31 - Teatro Africanidades



Fonte: autora

Figura 32 - Teatro Africanidades



Fonte: autora

Entre 10h15min às 11h15min, de forma simultânea, iniciou-se a exposição de todos os trabalhos, tanto dos alunos do Projeto Protagoniza Estudante! quanto dos 13 outros grupos de alunos da ELC.

Os dez professores avaliadores voluntários, escolhidos por critérios estabelecidos pelos estudantes na segunda reunião com a equipe de organização (3º Passo), receberam uma Ficha Avaliativa no dia da Mostra, antes do seu início. As fichas foram preenchidas pelos professores avaliadores durante a Mostra, e, ao final do evento, esta foi entregue à pesquisadora, que, no dia seguinte, encaminhou à coordenação pedagógica, para que os docentes que quisessem, pudessem utilizar este questionário como ferramenta extra de avaliação Bimestral dos seus alunos ou turmas participantes do evento.

A exposição foi composta pelos trabalhos dos estudantes da ELC, tanto pela apresentação das propostas dos alunos do Projeto Protagoniza Estudante!, quanto dos trabalhos adicionais de alunos de outras turmas da escola, organizados em *stands*, ao longo dos corredores da instituição, além da apresentação de materiais pedagógicos e painéis nos *stands* das instituições convidadas (convidados externos).

Segue as fotos de alguns *stands* expostos na 1ª Mostra de Educação Inclusiva da ELC:

Figura 33 - DV e tecnologias



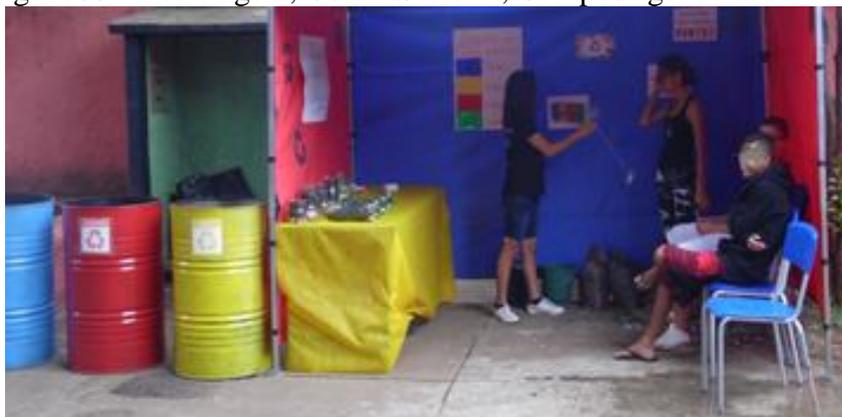
Fonte: autora

Figura 34 - Máquina Braille



Fonte: autora

Figura 35 - Reciclagem, Coleta Seletiva, Compostagem e a Inclusão



Fonte: autora

Figura 36 - Deficiências Físicas, Ciências e Tecnologias



Fonte: autora

Figura 37 - Deficiência Auditiva e EC



Fonte: autora

Figura 38 - Deficiências Visual e EC



Fonte: autora

Figura 39 - Deficiência Auditiva - Abordagens e EC



Fonte: autora

Figura 40 - Vôlei sentado – alunos da ELC (Professora P4)



Fonte: autora

Figura 41 - Materiais pedagógicos para inclusão – convidado externo



Fonte: autora

Todos os grupos tiveram suas equipes e respectivos *stands* pré-determinados em dia anterior à Mostra. Nesse mesmo horário, ocorreram as duas palestras e as quatro oficinas previstas. As atividades ocorreram em salas identificadas com placas, as quais tiveram inscrições efetivadas com antecedência pelos alunos do projeto, especificamente, pela equipe de organização.

As palestras ofertadas na Mostra foram:

- 1- Perceber Sinais de Autismo numa Perspectiva Escolar - MOAB Brasil
- 2 - Inclusão: O papel da língua na educação de surdos – Feneis/DF

As oficinas realizadas na Mostra foram as seguintes:

- 1 - Deficiência visual - CEEDV.

2- Procedimentos Básicos para Atendimento Específico a partir das Salas de Recursos Multifuncionais e Específicas – ANEI Brasil.

3- Produção de material adaptado – CAS

4- Desenhos Realistas: Professor de instituição particular do DF

5 – Libras: Prof. Th. - ELC

A mostra teve um total de 26 *stands* montados, sendo 08 de instituições convidadas, 01 da sala de recursos, 01 do projeto cozinha pedagógica da ELC, e 16 *stands* de estudantes. Foram realizadas quatro oficinas de um total de cinco programadas. A oficina de Desenhos Realistas não foi realizada devido à ausência do responsável por sua realização no dia da Mostra.

Dos 10 *stands* montados para as instituições convidadas, 08 foram realmente utilizados. Os stands da Biblioteca Braille e do IFB não foram utilizados. As instituições que compareceram e ocuparam os *stands* foram: a ANEI Brasil, a Escola Técnica de Ceilândia, o Projeto Cozinha pedagógica da própria ELC, a Sala de Recursos da ELC e o C.E.E. 01 de Ceilândia, em que esta última instituição utilizou 4 *stands*.

Na programação da Mostra, também foram incorporadas algumas apresentações culturais, tais como: Música como remédio/Dr Melodia, a apresentação de dança dos estudantes da ELC. Por fim, a Mostra foi encerrada às 14h. com a fala de agradecimento da direção da escola, da aluna representante do Projeto Protagoniza Estudante! e da pesquisadora e com a apresentação cultural de outro professor da ELC e sua banda de música, os quais tocaram para animar o momento de encerramento do evento.

Os Protagonistas no contexto do desenvolvimento, realização e avaliação da Mostra

Conforme descrito na Fase 2 do segundo Momento desta pesquisa, isto é, a fase de atuação dos estudantes do projeto, os passos desta etapa foram orientados e observados pela pesquisadora, respeitando-se a autonomia de decisões e ações dos GTEs.

Durante as aulas de PD, na Fase 2, os grupos passaram a se reunir para fazer pesquisas, discussões e elaborar materiais para a Mostra. As pesquisas sobre os temas e aspectos pertinentes a estes, durante as aulas de PD destinadas a estes momentos, foram realizadas por meio do celular dos próprios estudantes, sendo que, 10 grupos realizaram pesquisas usando a internet, tanto na sala de aula quanto em casa. Estes grupos utilizam fontes de pesquisa sites como, *Invenções brasileiras*, *Vlibras*, *Intel* (tecnologias para surdos e deficientes auditivos), *magicwebdesign*, *Brasil Escola*, *InfoEscola*, a página *Wikipédia*, além,

de fontes de pesquisa acadêmicas como, o Google Acadêmico e o *Scielo*. 9 grupos realizaram suas pesquisas exclusivamente fora da escola, por não terem disponibilidade de internet na escola, sendo que alguns tinham internet em casa e outros usaram a internet de outro membro do grupo que tinha acesso a este recurso em residência.

Quando questionados como selecionam os sites para realizar as pesquisas, os estudantes demonstraram fazer de forma aleatória, acessando os sites de acordo com o que estes oferecem ou não em termos de informação, geralmente utilizando uma palavra-chave sobre o assunto que pesquisam. Este fato foi descrito, segundo as falas dos estudantes E46 e E47, respectivamente, “*acho que é aquele que tem as informações mais completadas do nosso tema*” e “*a gente joga, por exemplo, a palavra Surdo na internet, daí depois vê qual site tem o que a gente quer*”(registro do diário de campo da pesquisadora). A respeito da utilização de palavras chaves na busca em sites de internet, Pedro e Chacon (2017, p. 234), descrevem que esta estratégia “auxilia a filtragem das informações e faz com que a pesquisa tenha um melhor direcionamento”, no entanto, ainda de acordo com os autores (PEDRO; CHACON, 2017), a maioria dos alunos fazem suas pesquisas na internet pela tentativa e erro, sem se atentarem ao uso prévio de palavras-chave estratégia de refino em buscas nesse tipo de pesquisa.

Sobre a utilização da internet, entendemos que os estudantes chegaram a esse tipo de pesquisa por considerarem este meio mais fácil e rápido do que utilizar o livro físico, conforme o Estudante E48 “*na internet a gente acha tudo bem rapidinho, melhor do que ir pegar livro na biblioteca*” (registro do diário de campo da pesquisadora). Sobre a preferência de utilizar a internet em suas pesquisas escolares, tanto na escola, quanto em casa, pode estar relacionada a cultura digital, tão presente nos dias de hoje, além do acesso facilitado as tecnologias digitais e à internet, nos diversos espaços sociais (PEDRO; CHACON, 2017). Esses processos de escolhas também são parte da promoção do protagonismo, pois envolvem as tomadas de decisões por parte dos estudantes quanto às condições e ferramentas de aprendizagem, conforme nos aponta Costa ([2020], p. 4), sobre o estudante protagonista “não deve ser apenas um expectador ou um receptor do processo pedagógico”, o que se opõem a educação “bancária”, na qual os alunos atuam como simples ouvintes e não recriadores do mundo (FREIRE, 2011).

Quanto à produção de material, cartazes, jogos e modelos, um único grupo realizou a confecção de seu material exclusivamente nas aulas de PD, 5 grupos produziram seu material na escola em horário contrário às suas aulas, utilizando o pátio ou a biblioteca da escola e 13 grupos optaram por produzir o material para a Mostra, exclusivamente em ambiente

residencial. As justificativas dos estudantes, registradas no diário de campo da pesquisadora, variaram entre as diversas razões como: i) o tempo destinado à reunião dos grupos em sala de aula não foi suficiente para a produção dos materiais: “*em casa a gente não tem hora para terminar, vai até hora que todo mundo pode ficar e fazer o trabalho sem pressa e sem sinal tocando*” (Estudante E48); ii) espaço inadequado: “*a sala de aula tem muito barulho e dificulta a concentração*” (Estudante E49) e iii) caráter surpresa: “*a gente quer que seja uma surpresa*” (Estudante E50)

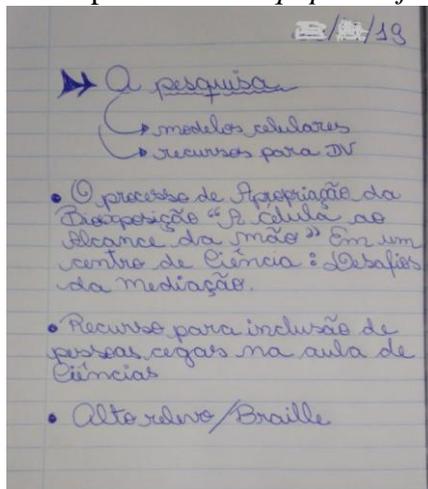
Esse interesse dos estudantes com a surpresa, em nosso entendimento, pode traduzir o sentimento de prazer que os estudantes querem provocar em “seu público” diante da apresentação de um fato inesperado, o que de acordo com Reis (2011, p. 21) “a surpresa permitiria um envolvimento diferenciado”, especificamente dos que irão assistir à apresentação do grupo. A questão de surpreender também diz respeito ao exercício do protagonismo, pois surpreender também foi uma escolha, uma decisão que se volta para o explorar da criatividade do grupo para o momento da Mostra. Nesse contexto, a criatividade se manifesta como fenômeno coletivo, em que “a criatividade não acontece isoladamente na cabeça de um indivíduo, mas sim na interação do pensamento individual, do pensamento coletivo e de um contexto social.” (TSCHIMMEL, 2009).

Ainda de acordo com os estudantes, a produção destes materiais tinha como objetivo auxiliá-los no momento da explicação para o público a respeito de seus trabalhos, servindo como um meio representativo do que desejam explicar, conforme descrito na fala dos Estudantes E 35 e E36, “*o material que a gente fez vai ajudar a gente a explicar melhor sobre nosso trabalho*” e “*assim o povo vê o que a gente tá falando, não tem como trazer as invenções científicas aqui*” (registro do diário de campo da pesquisadora) e também como registrado em diário de campo da Equipe Benjamin Constant (figura 42). Nesse sentido, Borges (2012, p. 159), aponta que “no EC, a imagem é fundamental. Constitui-se em elemento indispensável para o pensamento e para a ação. Ela pode permitir a aproximação a uma realidade distante no tempo ou no espaço. Pode ajudar a esclarecer uma ideia ou um conceito.”. Dessa forma, quando não é viável o contato direto com a realidade, sua representação por meio de cartazes e demais recursos, pode ser uma importante ferramenta facilitadora de ensino e aprendizagem (BORGES, 2012).

Outro objetivo, identificado na produção dos materiais como no caso específico do trabalho da Equipe *Benjamin Constant*, diz respeito à construção de modelos celulares como um tipo de recurso de acessibilidade para pessoas com necessidades específicas no ensino e

aprendizagem de ciências. Tal objetivo, fundamentado no artigo pesquisado pelos estudantes, corrobora com a perspectiva inclusiva por favorecer a exploração destes materiais (BASSOLI, 2013) por todos e todas.

Figura 42 - Diário de Campo de GTE: *Equipe Benjamin Constant*



Fonte: autora

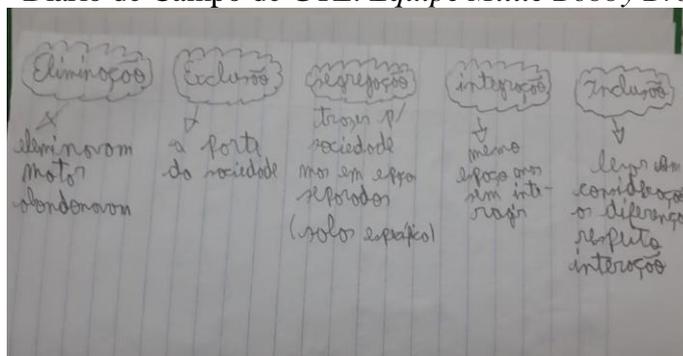
Diante dessas considerações, a escolha dos grupos em produzir o próprio material e o fato deles terem escolhido o tipo de recurso a ser produzido, também foi considerado como parte do protagonismo, por designar a atuação do estudante como sujeito principal de uma iniciativa (COSTA, [2020]), de escolhas e decisões em uma atividade ou projeto. Esse processo de escolha é relevante, pois oportuniza ao estudante o desenvolvimento de sua autonomia, autoconfiança e autodeterminação em um momento da vida do aluno em que ele vivencia um processo subjetivo de buscas e experimentações. (COSTA, [2020]).

Assim, a escolha destes materiais (cartazes, modelos, dentre outros), muitos deles com conteúdos voltados a Ciências e transformações tecnológicas na sociedade, sua produção e onde produzi-los, se relaciona com um EC atual, pautado em um espaço democrático, de escolhas e decisões para a solução dos problemas humanos. Nesse contexto, o EC, fundamentado nos aspectos sociais, contribui para o desenvolvimento e fortalecimento do protagonismo juvenil tanto na escola quanto em outros espaços os quais os estudantes vivenciam, em uma perspectiva de ações voltadas a sua realidade educacional e social (BRITO *et al.*, 2017). Assim, entendemos que este EC voltado para formação cidadã plena, pode criar espaços e condições para que os estudantes possam se envolver em atividades que buscam a solução de questões problemáticas reais de maneira ativa e participativa na sociedade, interagindo-se com a Ciência e Tecnologia (COSTA, [2020]; SANTOS; SCHETZLER, 1997).

Quanto à realização das pesquisas em si, foi verificado que, nos diários de campo dos estudantes, havia registros pertinentes a esta atividade, tais como, conteúdos relacionados às Pessoas com deficiências ao longo dos tempos como no diário da *Equipe Millie Bobby Brown* (figura 39), os temas escolhidos pelo GTE *Equipe Auggie* (figura 40), as potencialidades das Tecnologias Assistivas (figuras 40 e 41), conceitos pesquisados e fontes de pesquisa (ver figura 41) deste mesmo GTE (*Equipe Auggie*), Leis e Diretrizes voltadas aos direitos das pessoas com deficiências em diário da *Equipe Vigotski* (figura 44), dentre outras. Verificamos ainda, no diário de campo da *Equipe Juliana Caixeta* (figura 43), o esforço dos estudantes em definir termos adequados ou inadequados para enunciar pessoas com deficiências, o que demonstra, ao nosso entender, o interesse destes estudantes em utilizar termos que estejam de acordo com os pressupostos legais da Educação Inclusiva, além de apontar também que, o respectivo GTE recorreu a pesquisas para adquirir estes conhecimentos e assim utilizá-los em seu trabalho.

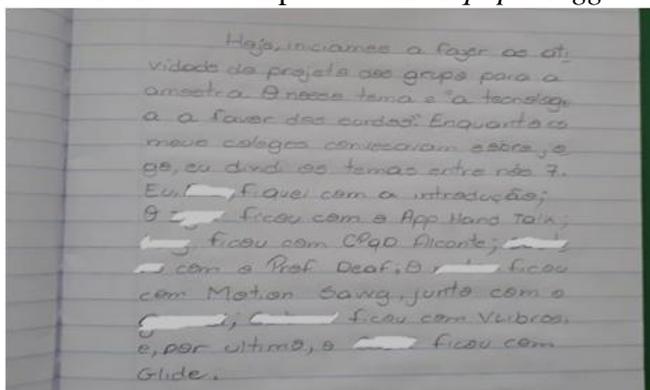
Dessa forma, entendemos que os registros apontam que, os estudantes buscaram por meio das pesquisas, obter argumentos de acordo com informações confiáveis para formular e defender suas ideias, seus pontos de vistas e decisões (BRASIL, 2017) baseados no respeito e na promoção de direitos das pessoas com necessidades específicas.

Figura 43 - Diário de Campo de GTE: *Equipe Millie Bobby Brown*



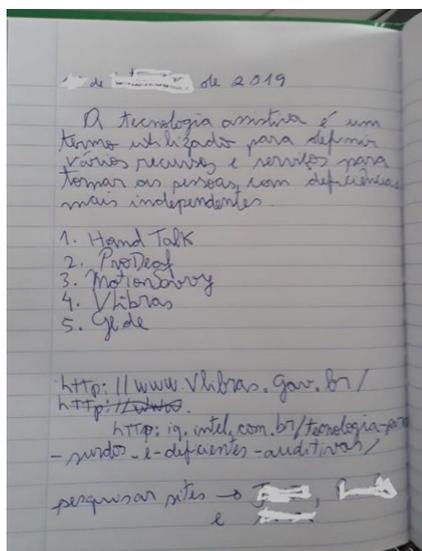
Fonte: autora

Figura 44 - Diário de Campo de GTE: Equipe Auggie



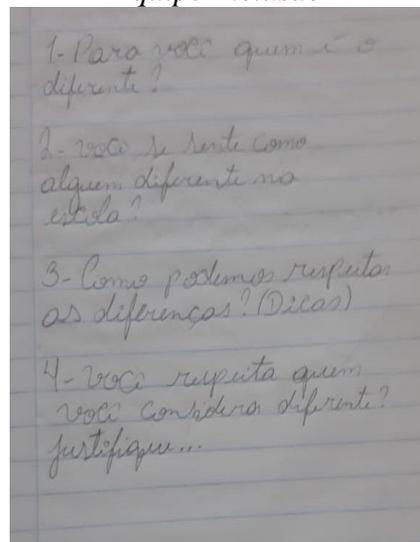
Fonte: autora

Figura 45 - Diário de GTE: Equipe Auggie



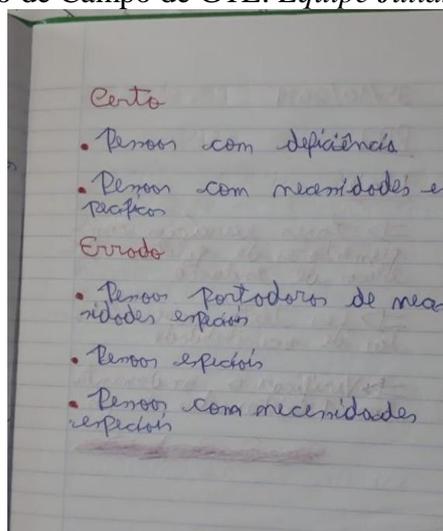
Fonte: autora

Figura 46 - Diário de Campo de GTE: Equipe Inclusão



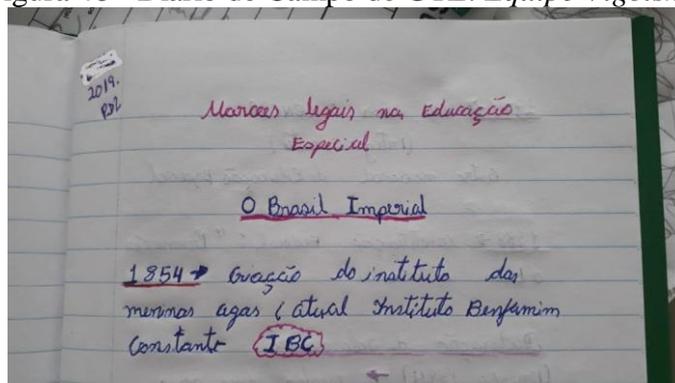
Fonte: autora

Figura 47 - Diário de Campo de GTE: Equipe Juliana Caixeta



Fonte: autora

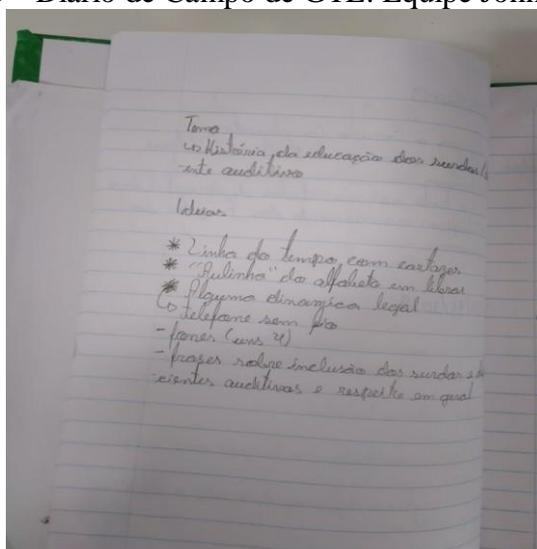
Figura 48 - Diário de Campo de GTE: *Equipe Vigotski*



Fonte: autora

Alguns registros descrevem ideias que os estudantes formularam a partir dos temas escolhidos, como por exemplo, no diário de campo da Equipe *John Beverley*, (figura 49). Isto nos mostra que, a participação e o envolvimento do grupo em temas de sua realidade social, pode favorecer o potencial criativo e o poder de transformação (COSTA, 2006) dos estudantes, em uma perspectiva emancipatória (FREIRE, 2000) na busca de conhecimentos que possibilitem compreender e intervir para a solução de problemas.

Figura 49 - Diário de Campo de GTE: Equipe John Beverley

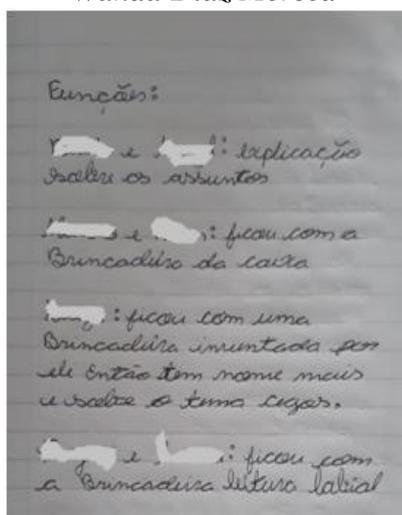


Fonte: autora

Outros registros nos diários de campo dos estudantes descrevem divisões de tarefas, como por exemplo, as anotações em diário da Equipe *Wanda Diaz Merced* (figura 50), assim como, descrevem sobre a organização do grupo (figura 51), conforme anotações em diário da Equipe *Charles Michael*. Os diários em seus registros não trazem menções de como os estudantes chegaram a estas decisões. No entanto, entendemos que o protagonismo presente nesses registros em diário de campo dos grupos é uma forma de atuação específica dos

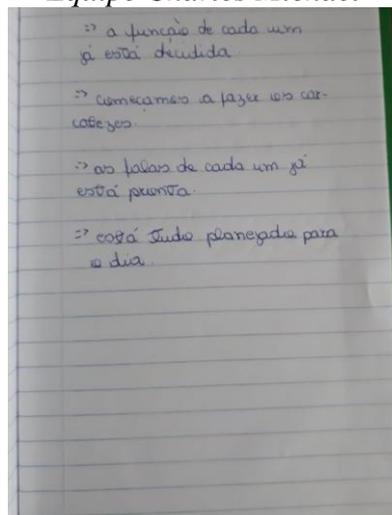
estudantes da equipe manifestada “a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade” (COSTA, 2006, p. 23). Portanto, a realidade determina e orienta o comportamento dos estudantes do grupo e faz com que eles procurem formas próprias de organização por meio de ações coletivas (COSTA, 2006), as quais permitem que o protagonismo estudantil vá se tecendo ao longo do tempo, no realizar de uma atividade ou no desenvolvimento de um projeto.

Figura 50 - Diário de Campo de GTE: *Equipe Wanda Diaz Merced*



Fonte: autora

Figura 51 - Diário de Campo de GTE: *Equipe Charles Michael*



Fonte: autora

De maneira geral, as pesquisas foram fundamentadas na relação dialógico-problematizadora, fomentada, orientada e desenvolvida nas aulas de PD, por meio das reflexões com base no material de apoio, discussões e nas rodas de conversa realizados tanto na Fase 1 quanto na Fase 2 do projeto, além de estudos específicos de cada tema escolhido pelos GTEs. Dessa forma, a nossa proposta de projeto favorece oportunidades para que os estudantes, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação, tendo como ponto de partida o protagonismo estudantil no contexto de um EC voltado para os aspectos sociais, tais como, a inclusão de pessoas com necessidades específicas. (BRASIL, 2017)

Sobre essa fundamentação dialógica-problematizadora de pesquisas realizadas pelos grupos, destacamos os questionamentos registrados no diário de campo do GTE denominado *Equipe Inclusão*, cujo tema é Deficiência Intelectual e interação no espaço da escola (ver figura 46). O grupo realizou entrevistas com dois alunos, um professor e um responsável, e tiveram como base do seu questionamento quatro perguntas respectivamente, registradas no diário de campo do grupo: i) *Para você o que é ser diferente?* ii) *Você se sente como alguém*

diferente na escola? iii) Como podemos respeitar as diferenças? iv) Você respeita quem você considera diferente? Justifique. Tais questionamentos, elaborados pelo GTE, segundo os estudantes, tinham como objetivo obter respostas para entenderem e refletirem sobre o que a comunidade escolar pensa a respeito das pessoas consideradas diferentes no espaço educacional, além de provocar reflexões também em outros sujeitos no dia da Mostra, a partir do trabalho realizado pelo grupo, assim como registrado no diário de campo da *Equipe Inclusão* “*Hoje vamos nos reunir para pensar em cima do que o pessoal respondeu e ver como levar isso para a Mostra para que outras pessoas também pensem a respeito*” .

A proposta de realizar entrevistas, também foi considerada uma ação protagonista estudantil por estar fundamentada na escolha e decisão do grupo em buscar respostas de questões que consideram importante compreender por meio destas entrevistas. Sobre a opção de quais pessoas seriam entrevistadas, foi justificada por um dos membros como o desejo de contemplar pelo menos um representante da comunidade escolar, dando preferência a um número maior de alunos por considerarem de fácil acesso, além de outras questões, como proximidade e disponibilidade para a entrevista, conforme a fala de um dos membros da equipe “*A gente acha importante ouvir pelo menos um de cada, para saber o que cada um pensa, e claro com aluno a gente tem mais tempo para falar*” (Estudante E51, registro do diário de campo da pesquisadora). Ressaltamos também que, segundo informações dos estudantes do grupo, os dois alunos entrevistados são integrantes da turma da Equipe, o professor é regente de uma das disciplinas da turma do GTE e o responsável é a mãe de um estudante com deficiência intelectual, também aluno da mesma turma.

Os alunos da *Equipe Inclusão* também disseram entrevistar somente quatro pessoas, por não disporem de muito tempo para realizar mais entrevistas, além da praticidade de refletir sobre as respostas de um número menor de pessoas, como relata o Estudante E52 “*o tempo é curto e também pouca gente fica melhor para a gente analisar melhor as respostas né?*” (registro do diário de campo da pesquisadora).

De acordo um dos membros da equipe, as respostas obtidas nas entrevistas com as quatro pessoas, foram anotadas em folhas avulsas, porém não foram registradas em diário de campo, por razões de esquecimento. Ressaltamos que as informações aqui expostas sobre as respostas às entrevistas, foram reportadas oralmente à pesquisadora pelo estudante E53, membro do grupo, sendo transcritas a seguir: “*Diferente são as pessoas que não agem igual a gente*” “*Eu me acho diferente, e acho que as outras pessoas também acham isso, ficam rindo de mim*”, “*Podemos respeitar as diferenças sem ficar apontando para elas o tempo todo*”,

“Eu procuro respeitar quem eu considero diferente, mas também queria ver este respeito para com os deficientes intelectuais” (registro em diário de campo da pesquisadora).

Ainda de acordo com os estudantes do grupo, estas respostas foram utilizadas como elementos de reflexão para a elaboração do material apresentado na Mostra pela equipe, no qual o grupo expôs sobre a questão do preconceito e da discriminação para com as pessoas consideradas diferentes na escola, especialmente as pessoas com deficiência intelectual. Segundo um Estudante da equipe, em suas pesquisas na internet, a mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, a seu ver, ajuda a tornar o termo menos pejorativo, mas não impede que estas pessoas continuem sofrendo preconceito e discriminação na sociedade, conforme a fala do estudante E54, *“eu vi na internet que o nome certo é deficiência intelectual, e não mais mental o que alivia um pouco quanto ao nome em si, só que a discriminação continua, não importa se a pessoa é deficiente mental ou intelectual, acaba dando no mesmo na prática.”* e continua, *“Por isso a gente quis falar deste assunto na Mostra, pra explicar tudo isso, pra mudar algumas atitudes e conceitos aqui na escola”*.

Estes resultados evidenciam que os estudantes do grupo pesquisaram sobre aspectos relacionados às pessoas com deficiência intelectual, tais como, a dinâmica da nomenclatura da deficiência, o preconceito e discriminação voltados a estas pessoas por serem consideradas diferentes na escola, que conforme conclusão do grupo destaca, *“gente que tem deficiência intelectual aqui na escola é considerado bem diferente dos outros, e por isso o povo discrimina e tem preconceito”* (registro do diário de campo do GTE *Equipe Inclusão*).

Nesse sentido, retomamos aqui fundamentação dialógica-problematizadora do trabalho realizado pela *Equipe Inclusão*, tanto pelos momentos de ponderações realizados entre os membros do grupo entre si, quanto pela proposta de levar outras pessoas a refletirem sobre a temática do grupo. Dessa forma, a equipe buscou novos conhecimentos, em consonância com as respectivas vivências, por meio de uma fala democrática e reflexiva, de reconhecimento enquanto cidadãos do mundo, em uma dinâmica emancipatória de discussão e resolução de problemas reais de seu cotidiano (COSTA, 2006). Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 28), ressalta que *“a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade”*, ou seja, os estudantes foram além de simplesmente discutir questões do dia-a-dia da escola, como a discriminação que acontece com as pessoas consideradas diferentes, especificamente os estudantes com deficiência intelectual, e sim utilizaram os

conhecimentos adquiridos, por meio das pesquisas, para propor mudanças quanto a esta questão problemática.

No contexto da avaliação da Mostra, realizada por meio de uma roda de conversa com os estudantes, entendemos que estes vão construindo sua autonomia, por meio “da prática, da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social” (COSTA, 2006, p. 23), ou seja, por meio da sua participação criativa e efetiva é que os estudantes desenvolvem verdadeiramente o seu protagonismo. Isto pode ser evidenciado pelo envolvimento e motivação que entendemos estar relacionados aos aspectos significativos, como a construção da Mostra pelos próprios estudantes e por esta ser realizada na escola dos alunos do projeto, conforme a fala do Estudante E35, *“achei massa por que o assunto tem tudo a ver com o que a gente vive aqui e mais ainda, foi feito aqui por nós na nossa própria escola, e não em outro canto”*. (registro do diário de campo da pesquisadora)

Os Protagonistas também descreveram que, apesar das dificuldades, seja para elaborar as propostas, seja para organizar o evento, aprenderam muito, *“Deu um trabalhão preparar material, estudar e ainda organizar a Mostra, mesa de abertura, de stands, programação e tudo mais foi cansativa, mas foi legal porque aprendemos sobre inclusão de verdade”* (E36, registro do diário de campo da pesquisadora). Além de descreverem que sentiram a necessidade de os grupos pesquisarem mais profundamente a temática inclusão de pessoas com necessidades específicas, para melhor discuti-la e assim propor ações para a construção de uma escola inclusiva, conforme relata o estudante E37 *”povo tem que ir atrás, tem que pesquisar para entender mais o que é inclusão de verdade, senão como você quer construir uma escola inclusiva se nem sabe o que é isto?”* (registro do diário de campo da pesquisadora).

Ainda em ocasião da avaliação, os estudantes relataram a sensação de ter a sua autoestima elevada por terem sido autores de um projeto que consideraram importante, de grande visibilidade na escola, principalmente por estar relacionado a aspectos da realidade dele e por ser construído na própria escola, conforme a fala de um estudante E38, *“legal porque toda escola viu o trabalho que a gente fez e é capaz de fazer, foi top demais!”*

Diante da fala do estudante E38, entendemos que para os alunos do projeto, ter esta evidência foi importante para a autorrealização deles, o que já era desejado desde a Fase de Formação do projeto, quando pretendiam que a Mostra tivesse grande visibilidade na escola.

Assim, no que diz respeito ao campo do desenvolvimento pessoal, a prática do protagonismo contribui,

para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca de plenitude humana por parte dos jovens. (COSTA, 2006, p. 21).

E sobre a autorrealização o autor, destaca,

A autorrealização – é bom que se esclareça – não é a resultante de um objetivo atingido, de uma meta superada. Basta o jovem estar a direção certa, desenvolvendo o seu projeto de vida, e já estará se realizando. Não é necessário chegar lá. Cada passo na direção daquilo que dá sentido à sua vida é para o jovem motivo de autorrealização. (COSTA, 2006, p. 236).

Dessa forma, o Projeto Protagoniza Estudante! enquanto projeto pautado nos alunos como atores principais, favoreceu o desenvolvimento pessoal dos estudantes, o que os levou ter tais considerações sobre o trabalho desenvolvido por eles. No entanto, entendemos que os estudantes foram além do particularismo culminando também em um desenvolvimento social, conforme Costa (2006), um protagonismo voltado para questões específicas do bem comum, alicerçados por uma educação para a cidadania (KRASILCHIK, 1988), e conforme proposto em EC de formação integral humana (BRASIL, 2017). Este resultado pode ser evidenciado, por meio da fala do Estudante E21 *“Pesquisamos muito sobre uma coisa que diz respeito a todo mundo aqui da escola, e não foi uma leiturinha qualquer não, a gente foi à fundo, investigamos mesmo para poder montar nossos temas e fazer o projeto Protagoniza Estudante! acontecer mesmo pra todos ”*(registro do diário de campo da pesquisadora). Nesse sentido, entendemos que os estudantes se reconheceram como pesquisadores, que buscam aprofundar conhecimentos sobre um assunto do cotidiano deles e assim apresentar temas e ações em uma Mostra desenvolvida por eles para solucionar problemas voltados a inclusão de pessoas com necessidades específicas.

Os estudantes do projeto, também demonstraram saber que conseguiram alcançar a visibilidade que desejavam para a Mostra, pelos participantes que conseguiram envolver e pela quantidade de pessoas que estiveram presentes no evento, sendo também entendido por eles como resultado de ações individuais e coletivas dos GTEs, conforme descrito por meio da fala da Estudante E11 *“Tá claro que deu certo, todo mundo viu o que a gente fez e é capaz de fazer, falo de cada pessoa que contribuiu... cada grupo do projeto”* e continua, *“ vou listar*

aqui o que a gente conseguiu: fazer um monte de turmas apresentar trabalhos, praticamente todos professores participaram, conseguimos trazer instituições importantes, nossos pais, além da Regional de Ensino, então véi... competência é nosso nome” (registro do diário de campo da pesquisadora).

Ainda no contexto da avaliação, os estudantes demonstraram perceber as contribuições das ações do projeto apresentadas na Mostra. A partir da análise, junto com a pesquisadora, levando em consideração o protagonismo estudantil, os alunos puderam refletir sobre estas ações e consideraram que alguns resultados foram identificados por eles no momento do evento, tais como, pessoas que não entendiam o que era inclusão compreender um pouco mais sobre a temática, que a construção de uma escola inclusiva depende de todos, que o respeito às diferenças é importante em qualquer espaço social, dentre outras, conforme a fala dos Estudantes E11 e E13 registradas em diário de campo da pesquisadora, respectivamente “*Muita gente aqui na escola nem sabia o que era inclusão, eu expliquei para um monte de gente que não adianta só ter pessoas com deficiências na escola para dizer que isso é inclusão, nisso o projeto ajudou com certeza*”, “*teve um pai, que eu disse pra ele que não é só professor que tem que fazer a inclusão, ele viu que isso depende de todo mundo, e que respeitar todo mundo também não é só na escola, e olha que concordou com tudo!*”. No entanto, os estudantes deixaram claro saber que muito ainda há de se fazer para que a ELC se torne verdadeiramente uma escola inclusiva e demonstraram acreditar que no futuro esta possibilidade pode ser realizar, “*É... mas vai dar muito trabalho ainda pra essa escola virar inclusiva mesmo, um dia isso acontece! Tem que ter fé né?! Um dia chega lá!*” (registro do diário de campo da pesquisadora).

Os estudantes também fizeram algumas sugestões, as quais a pesquisadora registrou em seu diário de campo, tais como, o compartilhamento de materiais da Fase de Formação com outros alunos da escola, pois acreditam que faltou a estes, conhecimentos importantes para a melhor adequação a temática do evento: “*Na minha opinião, acho que a gente poderia compartilhar o material da formação com outros alunos que quisessem participar da Mostra, para melhor organizar a Mostra mesmo*” (Estudante 51); “*a gente até poderia definir isto nas reuniões entre nós, os alunos do projeto, e também os professores nas suas coordenações*” (Estudante 52) e “*também podemos definir uma equipe de repassadores destes textos...só teria que ver como fazer isto*” (Estudante 53). Diante destas considerações, compreendemos que, para os estudantes do projeto, o compartilhamento de materiais da Fase de Formação com outros alunos da escola, ajudaria a ampliar conhecimentos importantes para

melhor adequação à temática da Mostra. Segundo os estudantes é preciso esclarecer a outros alunos que incluir não diz respeito apenas ao acesso de pessoas com necessidades específicas na escola, conforme a fala do Estudante E51: “*Tinha um cartaz de um grupo do 6º anos que dizia que ter pessoas com deficiências na escola é inclusão, e não é só isso!*” (registro do diário de campo da pesquisadora).

Quanto à forma como os estudantes se distribuíram em número e função para o evento de culminância do Projeto Protagoniza Estudante!, esses dados foram registrados no diário de campo da pesquisadora. O Quadro 5 apresenta o número/ porcentagem de alunos das quatro turmas de nonos anos participantes do projeto conforme a sua atuação em tarefas de desenvolvimento da Mostra, seguindo a ordem alfabética das turmas e os respectivos nomes dos GTEs adotados pelos estudantes.

Quadro 6 - Número de alunos envolvidos nas tarefas da Mostra

Turma	Nome da Equipe	Nº de alunos envolvidos na Elaboração das propostas de ações/%	Nº de alunos envolvidos no Trabalho de Divulgação/%	Nº de alunos envolvidos no Trabalho de Organização/%	Nº de alunos envolvidos no Trabalho de Recepção/%	Nº de alunos envolvidos no Trabalho de Apoio/%
9º A	<i>Jhon Beserly</i>	05 de 06/ 84%	02 / 33%	01/ 16%	00/ 0%	01/ 16%
9º A	<i>Auggie</i>	07 / 100%	00/ 0%	02/ 28%	02/ 28%	00/ 0%
9º A	<i>Maria Teresa Mantoan</i>	04 / 100%	00/ 0%	01/ 25%	00/ 0%	00/ 0%
9º A	<i>Jean Piaget</i>	03 / 100%	00/ 0%	01/ 33%	00/ 0%	00/ 0%
9º A	<i>Protagonistas</i>	04 / 100%	00/ 0%	01/ 25%	00/ 0%	00/ 0%
9º A	<i>Inclusão</i>	03 / 100%	00/ 0%	01/ 33%	00/ 0%	00/ 0%
9º B	<i>Beethoven</i>	06 / 100%	03/ 50%	01/ 16%	00/ 0%	00/ 0%
9º B	<i>Gerson Mól</i>	08 / 100%	00/ 0%	01/ 12,5%	02/ 25%	02/ 25%
9º B	<i>Respeito às diferenças</i>	06 / 100%	00/ 0%	02/ 33%	02/ 33%	00/ 0%
9º B	<i>Vigotski</i>	07 de 08 / 87,5%	00/ 0%	02/ 25%	00/ 0%	00/ 0%
9º C	<i>Sueli Ramalho Segala</i>	05 de 06 / 84%	00/ 0%	01/ 16%	00/ 0%	00/ 0%
9º C	<i>Charles Michael</i>	07 / 100%	00/ 0%	01/ 14%	00/ 0%	00/ 0%
9º C	<i>Equality</i>	05 / 100%	00/ 0%	01/ 20%	00/ 0%	01/ 20%
9º C	<i>Leonel Messi</i>	06 / 100%	00/ 0%	01/ 16%	00/ 0%	04/ 66%
9º C	<i>Benjamin Constant</i>	07 /100%/	00/ 0%	01/ 14%	00/ 0%	00/ 0%

9º D	<i>Milly Bobby Brow</i>	08 / 100%	02/ 25%	02/ 25%	00/ 0%	00/ 0%
9º D	<i>Intocáveis</i>	07 / 100%	00/ 0%	02/ 28%	00/ 0%	00/ 0%
9º D	<i>Wanda Diaz Merced</i>	06 de 07 / 86%	00/ 0%	01/ 14%	00/ 0%	02/ 28%
9º D	<i>Juliana Caixeta</i>	05 / 100%	02/ 40%	02/ 40%	00/ 0%	00/ 0%

Fonte: autora

De acordo com o quadro 5, e, segundo informações dos próprios GTEs, os alunos de alguma forma tiveram participação na elaboração das propostas de ação para a Mostra, alguns colaboraram mais outros menos e poucos não participaram de forma alguma na elaboração das propostas de ação, variando entre 12 e 16% em 4 grupos, conforme quadro nº 5.

Considerando a participação na Mostra, a participação média foi de 94%. 79% dos grupos participaram com todas (100%) as pessoas no dia da Mostra; 21% com 70% em média de participantes, ou seja, dois GTEs constituídos de 6 estudantes tiveram a participação de 4 de seus membros e um GTE de 8 pessoas contou com a participação de 5 destas. Do total de 113 estudantes do projeto que participaram desta etapa, sete alunos não compareceram à Mostra, destes, quatro se justificaram e três não apresentaram motivos para as respectivas ausências. Dos quatro estudantes que apresentaram justificativas, dois foram por motivos de saúde e dois por motivos relacionados a questões familiares.

Identificamos que, 100% dos grupos se envolveram, também, na organização da Mostra. Também verificamos que, todos os grupos, pelo menos, uma pessoa participou, também, de algum grupo de atividade extra, conforme descrito no 3º Passo da Fase de Atuação, isto é, cada GTE contou com a atuação de alguns de seus membros em uma das Equipes que organizaram a Mostra, tais como, a Equipe de Divulgação, Equipe de Organização, Equipe de Apoio e Equipe de Recepção.

Percebemos ainda que, dentre as atividades, a preferida para se atuar de maneira extra foi na Equipe de Organização, que contou com um total de 25 alunos dos diferentes GTEs, o que representa em média 22% dos estudantes participantes da fase de Atuação do projeto.

Todos esses dados nos mostram que o protagonismo motiva e favorece uma adesão entusiástica dos estudantes, o que pressupõe um envolvimento autêntico, integral e um compromisso destes com um projeto desta natureza. Segundo Costa (2006, p. 176), essa participação autêntica, se refere a uma “oportunidade de vivência cidadã concreta, como etapa imprescindível do processo de desenvolvimento pessoal e social pleno.”

Os dados também nos contam sobre a forma como o projeto Protagoniza Estudante! foi desenhado, por meio de alguns aspectos, que puderam propiciar essa motivação, vontade e compromisso com realização da Mostra, tais como, o envolvimento dos estudantes em questões de interesse coletivo, a compreensão e as possibilidades de intervenção por parte dos estudantes em situações problemáticas que envolvem a temática, além da postura e atuação da pesquisadora para que os estudantes se sentissem autores do evento.

Nesse sentido, Costa (2006, p. 176), destaca “a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação na resolução de situações reais postas ao alcance dos adolescentes influenciam de maneira decisiva nos níveis de autonomia e de autodeterminação que eles serão capazes de alcançar [...]”.

Alguns componentes dos grupos também reclamaram da atuação de colegas que ajudaram menos, esse fato foi observado e registrado em diário de campo da pesquisadora, “*Se ‘fulano’ não ajudar na pesquisa a gente vai tirar do grupo*” e “*Tem gente neste grupo que fica esperando tudo de mão beijada*” (Estudantes E54 e E55 respectivamente), sendo apoiado ou rechaçado por alguns membros “*É mesmo, concordo!*” e “*Não gente! Calma! vamos tentar nos entender!*” (Estudantes E56 e E57 respectivamente). Mesmo diante dos conflitos, percebemos que para os estudantes as participações podem ser diferentes, desde que se realize alguma tarefa, “*nem todo mundo precisa falar na hora, mas tem que contribuir com alguma coisa, ou pesquisa, ou faz cartaz, ou faz alguma coisa*” (Estudante E?) grupos continuaram o trabalho, por meio da divisão de tarefas entre si, para se apresentarem na Mostra.

Quanto à composição das equipes de trabalho para a elaboração do evento, foi observado que os grupos se diversificaram quanto à destinação de membros para a formação destas equipes, de forma que, cada GTE teve, pelo menos, um representante do seu grupo em, no mínimo, uma das quatro equipes de trabalho: *Equipe de Divulgação, Equipe de Organização, Equipe de Recepção e Equipe de Apoio*, conforme observado no quadro 5. Entendemos este fato como o resultado de um protagonismo voltado ao interesse coletivo, que compreende que a elaboração da Mostra é um projeto de todos GTEs, voltada à construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido, Costa (2006, p. 238) destaca que o protagonismo é “o chamado, a convocação ao envolvimento em questões reais da vida escolar, comunitária e social mais ampla, é antes de mais nada um apelo à consciência ética e ao compromisso cidadão do adolescente com a comunidade onde sua vida se desenvolve.

Também observamos que, pelo menos um componente de cada GTE, atendeu à solicitação da equipe de organização, em duas grandes tarefas do 3º Passo da Fase de Atuação

do Projeto, ou seja, a ornamentação da escola e a montagem dos stands para a Mostra. Nesse sentido, a equipe de organização considerou que esta equipe não se restringiu apenas aos estudantes que se apresentaram inicialmente para sua composição, mas sim foi formada por todos os GTEs, por meio dos seus componentes presentes nestas tarefas colaborativas “*Somos muito mais que um, somos todos os alunos do GTE, só orgulho desta galera!*” (Estudante E57). Dessa forma, entendemos que o projeto Protagoniza Estudante! foi feito com a importância de um bem comum para os estudantes, onde o protagonismo exercido por estes, em uma análise mais ampla, é descrito como “a expressão da aquisição pelo adolescente de um novo compromisso com a sua escola, com a comunidade onde ela se encontra inserida, com sua cidade, com seu país e, finalmente, com o mundo.” (COSTA, 2006, p. 237).

3.4 Metatexto: à guisa da análise dos resultados do Momento II

A participação genuína dos estudantes está relacionada ao desenvolvimento de sua cidadania, além de presumir de forma permanente um compromisso com a democracia. E o fortalecimento e ampliação dessa vivência democrática na vida dos alunos, das comunidades e das pessoas de maneira geral será definitivamente o propósito de um protagonismo autêntico. (COSTA, 2006).

O professor /orientador pode e deve estimular este protagonismo genuíno, no entanto, segundo Costa (2006, p. 22), “por se tratar de pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, o protagonismo, mais do que justificar, pressupõe e exige a presença do educador como polo ordenador [...]”, ou seja, que o professor possa mediar às relações estudantis, tanto consigo mesmo, quanto com os demais colegas, e também frente ao que eles se propõem a realizar (COSTA, 2006). Porém isto não significa que o professor /orientador precisa ser diretivo em projetos desta natureza.

Diante disto, os resultados demonstram que durante a Fase 1 (Formação), algumas de nossas atividades foram mais diretivas que a Fase 2 (Atuação). Analisando esse fato, entendemos que nossa diretividade na Fase 1 (Formação) buscou se desenvolver por meio de um espaço democrático, sem tolher a criatividade e a opinião dos estudantes. Esse tipo de diretividade democrática é definida por Costa (2006, p. 24) como “uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de determinação, de autonomia” e ainda conforme o autor, “os adolescentes carecem de diretividade”.

Nesse sentido, embora 100% das ações da fase de formação não tenham ficado nas mãos dos estudantes, buscamos nesta fase constituir um espaço de compartilhamento de sentimentos, ideias, conhecimentos e propostas. No entanto, reconhecemos que o exercer da diretividade democrática não é um processo simples, e por vezes acabamos direcionando algumas ações realizadas na fase de Formação sem a participação estudantil, como por exemplo, na escolha dos materiais a serem trabalhados nessa fase o que, a nosso ver, não deveria acontecer em projetos desta natureza.

Os resultados da Fase de Atuação (Fase 2) nos sugere que os alunos têm conseguido compreender a importância das ações colaborativas na elaboração da Mostra e, apesar das dificuldades, conseguiram atingir alguns de seus objetivos e das propostas de ações, dar visibilidade à Mostra, fazer o evento acontecer por meio de suas mãos.

Essa análise é verificada, quando os estudantes fazem a avaliação sobre Mostra. Os estudantes dos grupos percebem que, no evento, as propostas de ações foram relevantes para que o público compreendesse um pouco mais sobre inclusão de pessoas com necessidades específicas, como são desrespeitados no espaço da escola ou em outros espaços sociais e mesmo com a garantia da lei, ainda há muito que se fazer para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva.

Quanto ao protagonismo estudantil no contexto do EC, os estudantes dos GTEs se identificaram como sujeitos que investigam, aprofundam conhecimentos e propõem temas a serem desenvolvidos ao longo de um projeto a ser realizado na própria escola. Sobre esses aspectos,

[...] não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação [...] (BRASIL, 2017, p. 331).

Esse fato ficou evidente no trabalho desenvolvido em sala de aula e nos registros do diário de campo dos estudantes, principalmente, quando os grupos passaram a buscar por seus temas, a realizar pesquisas sobre os temas escolhidos, ler trabalhos científicos realizados, avanços e descobertas científicas e tecnológicas, além dos aspectos sociais relacionados à questão da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas. Nesse sentido, o projeto Protagoniza Estudante! favorece aos discentes vivenciar momentos de investigação no contexto de um EC comprometido com os aspectos sociais, o qual apresenta aos alunos um tema baseado em problemas reais no espaço da escola, e por meio de pesquisas, os estudantes

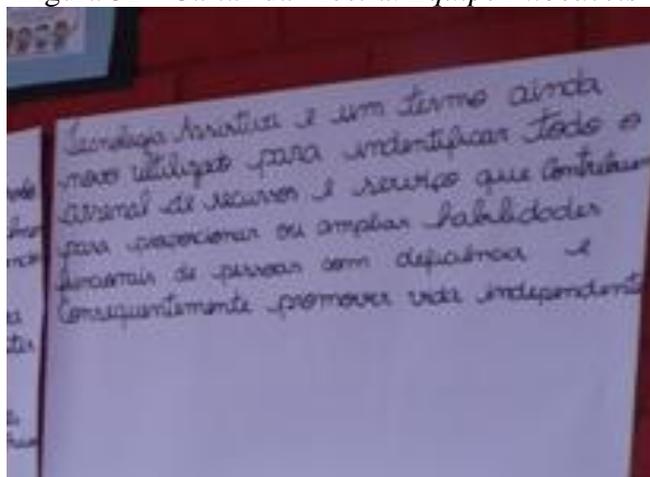
adquirem conhecimentos, para elaborar suas propostas de ações para a solução desses problemas.

Sobre alguns aspectos sociais da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, como o respeito às diferenças, o combate ao preconceito e à discriminação para com os diferentes e as interações, os estudantes demonstraram entender em suas falas, nas rodas de conversa e nas frases nos painéis, que precisam tais aspectos precisam ser considerados para a construção de uma escola inclusiva.

Quanto à inclusão de Pessoas com necessidades específicas, os estudantes identificaram o distanciamento entre o que a nossa legislação diz sobre a inclusão e a realidade na escola e em outros espaços sociais. Nesse aspecto, esse resultado se relaciona ao posicionamento de Mantoan (2003, p. 21): “mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais”.

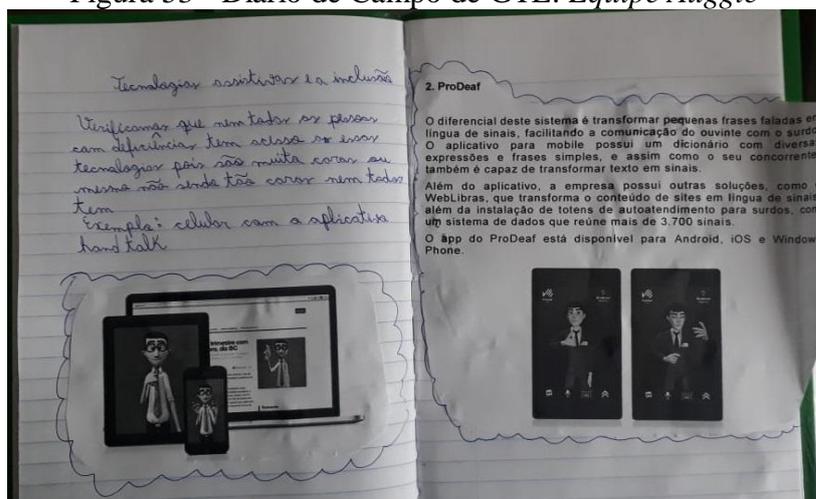
Nesse sentido, discussões sobre o acesso as Tecnologias Assistivas, por exemplo, foram registrados nos cartazes da Equipe Intocáveis (figura 52) como elementos de inclusão, [...] por proporcionar e ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente “(registro de um fragmento de um cartaz da *Equipe Intocáveis*); mas, ao mesmo tempo, como elemento de exclusão, porque nem todos têm acesso, mesmo sob a garantia de documentos legais, conforme registro em diário de Campo da *Equipe Auggie* (figura 53). Percebemos assim que, há diversos entendimentos sobre o uso das tecnologias assistivas, comparação entre leis, recursos disponíveis e realidade, lista de tecnologias com definições e descrição, além de fotos de algumas destas tecnologias utilizadas.

Figura 52 - Cartaz da Mostra: *Equipe Intocáveis*



Fonte: autora

Figura 53 - Diário de Campo de GTE: *Equipe Auggie*



Fonte: autora

Esses resultados sobre o acesso as Tecnologias Assistivas nos apontam que os estudantes conseguiram compreender aspectos sociais, tais como as interações e a capacidade de autonomia, envolvidos na inclusão de pessoas com necessidades específicas no contexto do EC, por meio de uma relação dialógico-problematizadora na escola. Isto foi percebido pelas reflexões realizadas pelos estudantes sobre as potencialidades das tecnologias assistivas e o acesso a estas por pessoas com deficiências, conforme registro em diário de campo da *Equipe Auggie* (figura 53) “*Verificamos que nem todas as pessoas com deficiência tem acesso as essas tecnologias pois são muito caras ou mesmo não sendo tão caras nem todos tem*”.

Essa relação dialógico-problematizadora também se evidenciou ao longo do projeto, por meio de discussões e rodas de conversa, com base nas pesquisas realizadas pelos alunos, no material de apoio e nas experiências de vida, com o intuito de provocar os estudantes a buscar novos conhecimentos associados a respectivas vivências para a transformação da realidade que os cercam em um contexto de educação como prática libertadora (FREIRE, 1996).

Isso demonstra a promoção do protagonismo por meio da problematização e do diálogo sobre o tema tecnologias assistivas, o que vai ao encontro do que é proposto pelo Programa de Ação da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento das ações Unidas (ONU, 1994 *apud* COSTA, 2006), do qual o Brasil é signatário, a qual designa a participação e o envolvimento ativo dos jovens em discussões, planejamento, avaliações dentre outras, em questões e atividades que tenham impacto real sobre suas vidas.

Diante dessas considerações, percebemos que os estudantes buscaram conhecimentos por meio de suas pesquisas para obter conceitos (figura 52), também utilizaram, de forma reflexiva e crítica, tais conhecimentos (figura 53) para a compreensão da realidade que estão

inseridos (BRASIL, 2017), o que corrobora com um EC voltado para a formação de cidadãos críticos e atuantes quanto ao desenvolvimento científico e tecnológico (KRASILCHIK, 1988).

A compreensão dos vários aspectos da realidade, como a busca de uma identidade própria por meio de seus valores, crenças (ERIKSON, 1972 *apud* SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2009) e impressões do grupo sobre o uso das tecnologias assistivas, assim como, a solidariedade, o trabalho colaborativo e o repúdio à discriminação, vivenciada pelos estudantes em uma perspectiva participativa, democrática e emancipatória, aponta para um desenvolvimento humano integral. Essa compreensão contribui para a formação cidadã crítica, solidária e atuantes na sociedade, como descrita pelo mestre Paulo Freire, “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 1996, p. 85), que demonstra o desenvolvimento de ações reflexivas sobre os problemas cotidianos sociais e suas soluções.

3.5 Resultados do Momento III – Proposição

De acordo com a análise sobre a execução do Projeto Protagoniza Estudante!, a realização de suas etapas exige envolvimento e motivação dos estudantes, que foram efetivados por meio da mediação da pesquisadora, que buscou valorizar as potencialidades e a capacidades de mobilização e de ação dos estudantes durante todas as fases do projeto. Nesse sentido, torna-se importante que os interesses individuais e coletivos na elaboração da Mostra sejam pautados pelo desafio e pelo encantamento, como forma de inspirá-los a se sentirem autores principais e se envolverem de maneira ativa e participativa no desenvolver de um projeto. Assim esse envolvimento “consiste na aplicação do esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa” (BORUCHOVICH; BUZNECK 2009, p. 11).

Ainda nesse contexto, o envolvimento e a motivação precisam estar relacionados a aspectos significativos, tais como, a Mostra ser realizada na escola dos estudantes e ser um grande evento elaborado por eles, relevância atribuída pelos estudantes em momento de avaliação do evento, assim como, à necessidade de pesquisas por parte dos grupos para a construção de uma escola inclusiva, segundo os estudantes.

Sendo a motivação motor da ação, esta foi orientada e promovida por meio de elementos de aprendizagem científica voltada para uma formação integral, que envolve as questões sociais, e leva em consideração os aspectos atuais (científicos, tecnológicos, sociais, culturais, dentre outros) dos problemas cotidianos da escola em um contexto dialógico-

problematizador centrado no protagonismo estudantil. Tal contexto é livre e favorece o diálogo, a construção coletiva, porque dessa forma, o ensino não é imposto, mas fomentado por meio de temas do dia a dia do estudante para que estes possam dialogar de forma democrática e reflexiva e se reconheçam como sujeitos transformadores de realidades.

Para a compreensão dos conceitos elaborados pelos estudantes por meio de participação ativa destes em um projeto com esta finalidade, sugerimos que a verificação das concepções e percepções dos estudantes sobre inclusão e inclusão escolar fosse feita por meio de estratégias que considerasse a expressão individual de cada aluno e se atentasse para o fato que muitos discentes não se sentirem confortáveis com a exposição oral.

Quanto às fases de formação e atuação do Projeto Protagoniza Estudante!, sugerimos que a fase de formação possa ter a participação dos estudantes na escolha dos materiais a serem trabalhados, pois percebemos que poderíamos ter ampliado muito mais a participação ativa dos estudantes nesta etapa. Nesse sentido, pelo receio de deixar tudo livre nas mãos dos estudantes e sem um direcionamento inicial, fizemos a escolha dos materiais de apoio para a fase de Formação. No entanto, compreendemos que a função do professor /orientador é a de fomentar condições e situações para que o estudante possa construir a sua autonomia por meio das próprias escolhas em um contexto de participação ativa.

É importante salientar que a construção coletiva das propostas de ação dos estudantes na fase de atuação tende a ser significativa se partirem de ideias elaboradas livremente pelos grupos de alunos para a solução das questões problemáticas relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas no atendimento às políticas públicas de inclusão.

Outra observação a ser considerada foi quanto à realização do projeto no segundo semestre do ano letivo, o que provocou a evasão de 44 estudantes e fez com que algumas atividades, como os Estudos Dirigidos I e II da fase de formação (Fase 1) não fossem realizadas integralmente por em média 60% dos estudantes, pois na fase 1 tivemos a participação de 72 estudantes e, ao final da fase 2, já tivemos a participação de 113 alunos. De acordo com a fala destes estudantes, registrado em diário de campo da pesquisadora, eles não achavam necessário fazer atividades extras da fase 1, pois já se consideravam aprovados no ano letivo, conforme os resultados (em consonância às diretrizes de avaliação da SEEDF) compartilhados por seus professores.

Esta questão foi inicialmente considerada um aspecto negativo, mas, a partir de alguns momentos de reflexão realizados pela pesquisadora em conjunto com GTEs nos encontros seguintes, durante as aulas de PD, foi ressaltado que na construção de uma escola inclusiva, a

ausência de uns deixa o processo incompleto. Assim, a partir desses momentos de reflexão e com o andamento do projeto, muitos destes estudantes quiseram participar da fase de atuação (Fase II), ou seja, da elaboração da Mostra de Educação Inclusiva.

Nesse sentido, os estudantes que não participaram inicialmente da Fase 1 e do começo da Fase 2 sentiram a necessidade de recuperar as atividades da primeira fase, para melhor desenvolver a fase de atuação de seus grupos. Essa observação se confirmou por uma alta na procura dos textos de apoio utilizados na primeira fase do projeto, pois a Coordenação pedagógica da ELC precisou, posteriormente, produzir 40 cópias a mais desses materiais. Diante desse fato, e mesmo com algumas evasões, foi possível alcançar os objetivos propostos por este trabalho, qual seja: planejar as ações do projeto, executar suas atividades nas aulas de PD e desenvolver uma Mostra de Educação Inclusiva pautadas no compromisso social do EC, além de analisar, junto com os estudantes, as contribuições do projeto apresentadas na Mostra e, por fim, sistematizar, a partir das contribuições identificadas no processo de avaliação, o projeto “Protagoniza Estudante!” como uma atividade interventiva no EC, capaz de promover o protagonismo estudantil na Educação Inclusiva.

Para melhor organização da Fase de formação do projeto, é importante que a seleção dos materiais (textos, mídia dentre outros), a serem utilizados nesta fase, seja bem planejada pelo professor mediador e, de preferência, com a participação dos estudantes para opinar sobre a escolha destes materiais. É necessário que tais materiais sejam de fácil compreensão por parte dos estudantes, que despertem o interesse destes, que favoreça o desenvolvimento do pensamento científico no contexto da educação libertadora, transformadora e democrática em atividades problematizadoras que, em nossa pesquisa, são entendidas como as atividades que apresentam problemas reais do cotidiano do estudante as quais estes possam intervir e propor soluções. Nesse sentido e em consonância com as ideias de Paulo Freire (1980), que descreve o desenvolvimento do pensamento crítico por meio do diálogo e da elaboração de projetos que favoreçam o envolvimento e a ações estudantis na transformação do mundo ao seu redor e na construção do próprio conhecimento, torna-se importante trabalhar com materiais que permitam ao estudante a compreensão da realidade em questão, e assim, este possa fazer as suas inferências de maneira democrática e reflexiva.

Sugerimos a formação de grupos para melhor acompanhamento das atividades realizadas na fase de formação, assim como durante a fase de atuação. Também propusemos o uso de um diário de campo para que os estudantes registrassem o desenvolvimento das suas propostas de ação para a Mostra. Os diários de campo foram essenciais, e foi o grande

diferencial neste trabalho, pois por meio das anotações, os estudantes nos mostraram o que fizeram durante o projeto, ou seja, suas definições, proposições, revisões, questionamentos, dentre outras.

A respeito da realização do evento em si, elaborado durante a fase II do projeto, é importante que os estudantes participem ativamente de todas as suas etapas. Portanto, a divulgação do evento, a programação a ser realizada, e a logística do dia na escola, são organizadas pelos alunos do projeto, cabendo ao professor ou professores a função de orientar e mediar as ações desta etapa.

Quanto às ações do professor mediador no desenvolvimento do projeto, sugerimos o mínimo de interferência possível, pois percebemos que algumas de nossas interposições, como por exemplo, o uso do diário de campo dos estudantes no projeto e a escolha dos materiais de apoio (Fase de Formação) poderiam ter sido realizados em um contexto dialógico-problematizador, tanto com relação à necessidade ou não de registros do desenvolvimento das atividades/propostas de ações dos estudantes, quanto para a seleção dos materiais com base na opinião dos estudantes. Diante dessas considerações, sabemos que muitas das nossas ações diretivas têm raiz em nossa formação docente, que, culturalmente, nos ensinou que ser professor é transmitir conteúdo para os alunos no espaço educacional. No entanto, “é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que agora, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação” (LOPES, 2020, p. 3).

Por outro lado, ressaltamos que essas ações diretivas citadas não foram prejudiciais ao projeto, por terem favorecido o desenvolvimento de competências, tais como, autonomia e a autotelia, que subsidiaram o protagonismo estudantil no Projeto Protagoniza Estudante!. Isto foi evidenciado por resultados, como, i) a busca por textos por parte daqueles estudantes que não participaram da fase de formação; ii) os diários de campo dos estudantes terem organizado as ideias dos grupos, as divisões de tarefas, as pesquisas, dentre outras, o que foi muito importante para os estudantes, pois contribuiu para a atuação dos jovens no projeto.

Outras ações diretivas, tais como o cronograma inicial, a escolha e a delimitação de alguns temas dos GTEs, a sugestão da participação das instituições convidadas no evento, a ficha de avaliação para a Mostra, dentre outras, foram realizadas de maneira dialógica com todos os sujeitos envolvidos, portanto, sugerimos esta forma de intervenção para uma efetiva condição de protagonismo estudantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

TECENDO A MANHÃ

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão

João Cabral de Melo Neto

“a escola inclusiva é feita da participação de todos e não apenas por grupo de pessoas, por isso queremos que todos vocês participem [...]”. (Fala da Estudante E44 na segunda ação de divulgação da Fase de Atuação).

Assim como um galo sozinho não tece uma manhã e precisa de outros galos para que esta vá se tecendo, também os estudantes protagonistas precisam de outros sujeitos em uma dinâmica colaborativa. Esse texto se relaciona ao nosso estudo, pois entendemos que o protagonismo estudantil se pauta na atuação conjunta entre alunos entre si e entre eles e demais profissionais que compõem, ou não, a escola, em um movimento de corresponsabilidade pela realização de uma ação ou de um projeto.

Esta concepção de que a atuação inclusiva é coletiva também é expressa na fala da Estudante E44, que demonstra a necessidade de se trabalhar junto, todos e todas, para ser possível tecer o amanhã da escola inclusiva.

Nesse contexto, entendemos o Protagonismo como uma práxis que se desenvolve a partir de percepções que os estudantes têm acerca da realidade que vivenciam, mas também do questionamento dessas percepções com vistas ao desenvolvimento de novas compreensões e atuações. Dessa forma, vemos a participação de cada um dos estudantes, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, como uma atuação consciente no sentido de ter posse da intencionalidade de seus desejos e suas ações.

Essa pesquisa demonstrou que a efetivação do protagonismo estudantil, relacionado à atuação potencialmente inclusiva, que considera todos e todas, envolve o debate, o estudo, a pesquisa e, também, o empenho para uma ação coletiva que faz sentido no tempo e no espaço da escola. A aprendizagem que se faz na e pela vivência, na e pela prática e na e pela participação ativa e democrática dos estudantes é favorecida pelo desenvolvimento de questionamentos, que não se resumem a perguntas sobre a realidade, mas a posturas críticas

em relação à realidade vivida dentro e fora da escola no que se refere à inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Compreendemos esta experiência como um processo educacional democrático, por favorecer a participação ativa dos estudantes pautado, inicialmente, por uma perspectiva crítica relacionada à problematização e à discussão de questões sociais e não no silêncio da existência humana. E isso é exequível, a partir da construção de espaços dialógicos que fomentam a voz ativa de cada estudante, como sujeito participante de um pensar e fazer coletivos.

Produzir vozes que traduzam subjetividades e vivências, fazê-las negociar e chegar a consensos que direcione o estudante para o desenvolvimento de posturas eticamente engajadas sobre a inclusão de todas as pessoas é resultado de uma atuação conjunta com estudantes possível de ser realizada em qualquer realidade educacional. Assim, este trabalho com foco na promoção do protagonismo estudantil, tendo como contexto uma compreensão do EC comprometido com os aspectos sociais e voltado para inclusão de pessoas com necessidades específicas, favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, elevou a autoestima destes, além de despertá-los para o exercício da cidadania como sujeitos críticos e atuantes na sociedade em conformidade com o EC atual, comprometido com o melhor da humanidade.

Sabemos, ainda, que este processo educacional pode ser melhorado. Para isto, é preciso que os estudantes tenham plena autonomia frente aos processos decisórios da ação proposta em todas as etapas, desde o seu planejamento, elaboração, execução até a sua avaliação.

A diretividade da condução da Formação do Projeto Interventivo resulta de uma postura pedagógica ainda tão comum no meio docente, ou seja, a de detentores únicos do conhecimento. Para superar esse posicionamento, é preciso compreender que o protagonismo estudantil requer mudanças na cultura das pessoas e da instituição em que a ação é construída. Para isso, faz-se necessário construir metodologias que favoreçam uma posição docente menos diretiva possível. No entanto, sabemos que esse processo deve ser construído com base nas demandas da própria realidade escolar e terá especificidades próprias em cada instituição. Desta forma, pensamos em uma continuidade deste trabalho, porém, em função da ocorrência do estado de calamidade pública e da emergência de saúde pública decorrentes da pandemia do coronavírus (COVID-19) esse prosseguimento não pode ser efetivado. (não sei se está bom este texto)

Nesta pesquisa, buscamos juntos os caminhos da formação integral humana por meio de práticas, como a problematização de questões reais e a realização de pesquisas investigativas, que favorecessem e valorizassem o protagonismo estudantil no contexto do EC. Essas práticas exigiram reflexões e negociações para estabelecermos rotas para a construção de uma escola que respeita e valoriza as diferenças. Nessa conjuntura única de protagonismo voltado à construção de uma Escola Luz do Cerrado - ELC inclusiva, de construção de autonomia, sem possibilidade de ser replicada de forma idêntica, dada tamanha originalidade, é possível propor inspirações que poderão ser utilizadas em outros contextos escolares, tais como, a criação de espaços democráticos onde estudantes, e demais sujeitos, possam refletir, repensar práticas e estratégias colaborativas para que pessoas com necessidades específicas possam ter os seus direitos respeitados.

Nesta Dissertação, defendemos que o trabalho protagonista realizado em equipe, pelos estudantes, de forma orientada e reflexiva sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Específicas na escola no contexto do EC, buscando fortalecer ações de políticas públicas de inclusão, comprovadamente é um projeto interventivo que merece ser considerado. Esse processo permitiu que os estudantes refletissem sobre a importância do respeito às diferenças e possibilitou o aprofundamento de conhecimentos, por meio de pesquisas. Para além da sala, os estudantes protagonistas entenderam que a escola inclusiva é aquela feita por todos e todas para todos e todas. Por isso, é preciso uma atuação em conjunto com toda a comunidade escolar com vistas a apresentação de propostas para a solução de problemas relacionados à inclusão em sua instituição educacional.

Os resultados deste trabalho demonstraram que, inicialmente, os estudantes compreenderam a inclusão como o “estar junto”; no entanto, em momentos de reflexão, esse conceito foi aprofundado, quando discutiram questões relacionadas à participação conjunta e à acessibilidade, percebendo que a escola não era inclusiva. Por outro lado, quando foram desafiados a pensar sobre isso, planejaram, elaboraram e realizaram uma Mostra, trazendo, suas preocupações, reflexões e propostas de soluções voltadas para a inclusão na ELC, pautadas, principalmente, no respeito às diferenças.

Sobre o protagonismo estudantil no contexto do EC, nossos resultados ainda demonstraram que os estudantes se reconheceram como pessoas que investigam, que buscam conhecimentos e apresentam propostas para a realização de projeto na própria escola. Isto pode ser evidenciado quando expressaram, em suas falas, sentimentos de valorização e motivação, que direcionaram estes estudantes ao desejo de protagonizar uma Mostra de

inclusão na própria escola, fruto da criação de espaços democráticos experimentados pelos alunos, percebido também por meio da adesão e participação livre e voluntária de estudantes da ELC. Do ponto de vista da Escola como um todo, o projeto pode ser feito com mais colaboração, a partir de sua inserção na rotina escolar, por meio das coordenações pedagógicas, ampliando as oportunidades de participação ativa de toda a comunidade escolar, aperfeiçoando-se pelo desejo do fazer coletivo, do empenho na ação conjunta e da continuidade.

Quanto à fase da formação, do ponto de vista dos estudantes do projeto, os materiais da Fase de Formação poderiam ser compartilhados com outros alunos da escola que queiram participar da Mostra, pois consideraram que estes conhecimentos foram essenciais para uma melhor compreensão da temática. Sobre esse aspecto, entendemos que para tratar a temática inclusão na escola, é preciso que haja estudos sistematizados sobre os conceitos, os princípios e os direitos. Esse estudo sistemático é a base para a desconstrução de conceitos equivocados e questionamento de velhos paradigmas que alicerçam o processo educacional sob a égide da exclusão, anulando e marginalizando as diferenças, ainda presentes nos espaços sociocomunitários, tais como as instituições educacionais.

Quanto à fase de atuação, os estudantes demonstraram ter compreendido a importância das ações colaborativas na elaboração da Mostra; e, mesmo diante das adversidades enfrentadas, alcançaram seus objetivos por meio da apresentação de suas propostas de ações, pelo alcance da visibilidade desejada para o evento e por terem conseguido construir uma Mostra, na própria escola, com as próprias mãos.

Nesse contexto, retomamos a questão de pesquisa desta dissertação, que buscou compreender quais são as contribuições de um projeto fundamentado no conceito de protagonismo estudantil para a elaboração de uma Mostra de Educação Inclusiva em uma escola pública do DF, atendendo às Políticas Públicas da Educação Inclusiva no contexto do Ensino de Ciências, respondemos que as contribuições dizem respeito ao processo democrático que foi construído, ao longo do tempo, por meio das mais diversas interações interpessoais dentro e fora da sala de aula e da escola.

Diante da efetividade deste trabalho, acreditamos estar contribuindo para uma ciência atual, que se volta para o desenvolvimento da capacidade de atuação de estudantes sobre a realidade em que vivem, fator importante para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, entendemos que os alunos podem e devem ser agentes de transformação pela reflexão e pela

atuação no espaço escolar. Este projeto demonstra que o estudante é sujeito da própria história e da história da escola.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa inspirar outros projetos promotores de protagonismo estudantil, no contexto da Educação Inclusiva, por meio de um Ensino de Ciências comprometido com os aspectos sociais, para que possamos construir, de forma colaborativa, para uma escola onde todos aprendem a valorizar e a respeitar as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, SEEDF, 2009.

ANJOS, Heraldo Henrique de Carvalho. **Ações inclusivas mediacionais no ensino de Ciências no contexto de uma escola pública do DF**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AULER, D; DALMOLIN, A. M. T.; FENALTI, V. S. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2009.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269102>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BASSOLI, F. O processo de apropriação da bioexposição "a célula ao alcance da mão" em um centro de ciências: desafios da mediação. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 155-174, Apr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172013000100155&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, G. L. A. Material didático no ensino de Ciências. *Graduação em Pedagogia. Unesp/UNIVESP*, D23, v. 10, n. 1, p. 141-161, 2012.

BRANDÃO, C.; BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 25 set. 2008.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

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 União**: seção 1. Brasília, DF, 23 dez. 2005. p. 28

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 28 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 14 jul. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Edição Extra. Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, MEC, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução n. 4**, de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2009.

BRITO, L. M. V. *et al.* Educação e protagonismo juvenil: avaliação de práticas de pesquisa em uma escola pública do cariri cearense. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36597>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 123-146, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172016000100123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180107>.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 9-36.

CONRADO, D. M.; EL-HANI, C. N. **Formação de cidadãos na perspectiva CTS**: reflexões para o ensino de ciências. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 2., 2010, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa, UTFPR, 2010.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, A. C. G. Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo. **Instituto Aliança**. [2020]. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 13 jun. 2013. doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20265.

COSTA, M. A. *et al.* Cartaz: um contributo do design para a formação do educador ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 3, p. 319-335, 2019. ISSN 1517-1256.

CUNHA, M. B. O movimento ciência/tecnologia/ sociedade (CTS) e o ensino de ciências: condicionantes estruturais. **Varia Scientia**, Cascavel, Paraná, v. 06, n. 12, p. 121-134, dez. 2006.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DÍAZ, M. B.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Portaria n. 73**, de 24 de abril de 2014. Institui o Programa Educador Social Voluntário com a finalidade de dar suporte às atividades de Educação Integral nas unidades escolares que desenvolvem atividades de Educação em Tempo Integral, no período de 10 de março de 2014 a 05 de dezembro de 2014. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Portaria n. 193**, de 26 de agosto de 2014. Amplia o Programa Educador Social Voluntário, estabelecido pela Portaria nº 73, de 24.04.2014, com a finalidade de dar suporte ao atendimento educacional especializado nas instituições educacionais comuns da Educação Básica e nos Centros de Ensino Especial, até o dia 22 de dezembro de 2014. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade**: Ensino Médio, Brasília, 2014e.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Portaria n. 24**, de 27 de fevereiro de 2015. Institui o Programa Educador Social Voluntário, no período de 09 de março de 2015 a 28 de dezembro de 2015. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Portaria n. 384**, de 23 de novembro de 2016. Estratégia de Matrícula 2017. Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Portaria n. 51**, de 17 de fevereiro de 2017. Institui o Programa Educador Social Voluntário, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período de 6 de março de 2017 a 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019b.

DISTRITO FEDERAL. SNJ – DF. **Lei nº 5.714**, de 22 de setembro de 2016. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. **Orientação Pedagógica**: educação especial. Brasília: SEEDF, 2010.

EMÍLIO, S. A. A escola como um grupo e os grupos na escola. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, 2004, n. 5, p. 24-28.

- FALKENBACK, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d., 1987.
- FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: Um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, v. 30, p. 1-9, 2005.
- FERNANDES, I. M. B.; PIRES, D. M.; DELGADO-IGLESIAS, J. Perspetiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 875-890, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000400875&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040005>.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.
- GALIETA NASCIMENTO, T.; VON LINSINGEN, I. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergencia**, Toluca, v. 13, n. 42, p. 95-116, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000300006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020.
- GOÉS, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-91.
- GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (original em espanhol), 1999.

INCLUSÃO. In: FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KRASILCHIK, M. Ensino de Ciências e a Formação do Cidadão. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LIMA, M. E. C. C.; MAUES, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 184-198, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172006000200184&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/1983-21172006080207>.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. **O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista**. São Paulo: Unesp, 2009.

LOPES, R. E. **Os professores e as ausências sentidas na inclusão**. 2012. 51 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LOPES, R. (s.d.). **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. [2020]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em 12 abr. 2020.

LUNAS, R. M.; MEDEIROS, L. A. S. F. **Recursos didáticos visuais e audiovisuais: eficácia, limites e possibilidades segundo discentes e docentes no contexto da escola contemporânea**. 2017. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

MARQUES, C. V. V. C. O.; COELHO, E. T. A. Panorama inclusivo na perspectiva do ensino de ciências em escolas de nível fundamental da cidade de Codó – Maranhão. **Educação, Arte e Inclusão**, v. 12, n. 3, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, v. 135, p. 1-3, 2012. Disponível em: http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as_Maria-Teresa-Mantoan.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça, **Revista Nova Escola**. 2005. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em: 12 de jun. 2019.

MANTOAN, M. T. E. O Sentido das Diferenças. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 103-104, jan./jun. 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão de pessoas com e sem deficiências. **Revista de Educação Especial**, n. 23, 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saude soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, jun. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 1 fev. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo. Atlas, 2018.

MEDEIROS, P. C. V. B. **Atendimento Educacional Especializado: Uma Proposta de Ações no Ensino de Ciências para o Professor Especialista**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência - PPGEC) - UnB, Brasília, 2018.

MÓL, G. S. Pesquisa Qualitativa em Ensino de Química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 495-513, dez. 2017.

MÓL, G. S. **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora Brasil Multicultural, 2019.

MÓL, G. S.; DUTRA, A. A., Construindo materiais didáticos acessíveis para o ensino de Ciências, In: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. **Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 12- 35.

MONTEIRO, K. M. F. P. **A Surdez na Família e na Sala de Recursos: Uma Proposta de Parceria**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência - PPGEC) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciências & Educação**, v.12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAN, J. Aprendizagem significativa. **Portal Escola Conectada**, Fundação Ayrton Senna. 01 ago. 2008. Disponível em:

http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

MOSQUERA, J. J. M., STOBÄUS, C. D. **Afetividade**: a manifestação de sentimentos na educação. Educação, Porto Alegre, ano 29, n. 1, v. 58, p. 123-133, jan./abr. 2006.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.

Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>.

Acesso em: 25 jul. 2020.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez. 2008. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200002&lng=en&nrm=iso)

[46982008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 ago. 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200002>.

PANNUNZIO, M. I. M. *et al.* O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57., 2005, Fortaleza. Anais [...].* Fortaleza, CE, jul. 2005. Disponível em:

http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html.

Acesso em: 1 abr. 2014.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Pesquisas na internet: uma análise das competências digitais de estudantes precoces e/ou com comportamento dotado. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 66, p. 227-240, dez. 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400227&lng=en&nrm=iso)

[40602017000400227&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400227&lng=en&nrm=iso). Acesso em 28 set. 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50335>.

PIASSI, L.P. Educação científica no ensino fundamental: os limites dos conceitos de cidadania e inclusão veiculados nos PCN. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, 2011.

PICH, R. H. Thomas Reid sobre concepção, percepção e relação mente-mundo exterior.

Revista Eletrônica Veritas, Porto Alegre, PUCRS, v. 55, n. 2, p. 144-175, maio/ago. 2010.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do Enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 5, 2007.

PIRES, S. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38a02.pdf>. Acesso em: 08 junho 2020.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. M. C. U. Protagonismo infantil no contexto escolar: cultura, self e autonomia na construção da paz. *In: BRANCO, A. M.C. U. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L.*

(org.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições a perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediações, 2012. p. 47-90.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. (El proceso grupal). Trad. de Marco Aurélio Fernandes Velloso. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PLAÇA, L. F. *et al.* As dificuldades para o ensino de Física aos alunos surdos em escolas estaduais de Campo Grande-MS. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 9., 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: ENPEC, 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/lista_area_12.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

REIS, M. **O ensino e a surpresa: experimentos surpreendentes e suas possibilidades no ensino de Física**. 2011. 58 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/120740>. Acesso em: 30 out. 2020.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 155-172, jun. 2019. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTOS, A. C. *et al.* A Importância do Ensino de Ciências na Percepção de Alunos de Escolas da Rede Pública Municipal de Criciúma – SC; **Revista Univap**; p. 69. 2011. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/29/26>. Acesso em: 08 maio 2020.

SANTOS, C. E. M. dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial**. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, D. M. P.; CARNEIRO, S. N. V. Dificuldades de escritas diagnosticadas em alunos do Ensino Fundamental. **Revista Exitus**, v. 3, n. 2, p. 195-205, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/160>. Acesso em: 1 ago. 2020.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em uma Perspectiva Freireana: resgatando a função do ensino CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, W. L. P. **O Ensino de Química para Formar o Cidadão: Principais Características e Condições para a sua Implantação na Escola Secundária Brasileira**. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP, 1992.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio Comprido, v. 2, n. 2, p. 1-23, dez. 2002.

SANTOS, W. L. P., SCHNETZLER, R. P. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *In*: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Desenvolvimento da identidade em adolescentes estudantes do ensino médio. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 326-333, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300002>.

SILVA, K. C. D. **Atendimento Educacional Especializado**: Uma Proposta Pedagógica de Apoio a Professores de Ciências da Natureza. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência) – Universidade de Brasília, PPGE, Brasília, 2018.

SILVA, R. L. J. **Tema água**: uma contribuição para o desenvolvimento de percepções, questionamentos e compromissos sociais. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, P. S. O. **A inclusão e o atendimento especializado nas instituições de Educação Infantil com atendimento às crianças de 0 a 3 anos**. 2015. 44 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUSA, M. A., CAIXETA, J. E., SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 3, p. 94-108, out. 2016.

SOUZA, T. N. *et al.* Tecnologias assistivas e ensino de ciências: recursos utilizados para facilitar o aprendizado de alunos com baixa visão da rede pública de ensino de Parintins/AM. **Extensão em Revista**, n. 5, p. 29-33, ago. 2020. ISSN 2525-5347. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/1857>. Acesso em: 18 set. 2020.

TSCHIMMEL, Katja. A procura contínua da surpresa: o universo criativo de Paolo Deganello. *In*: MILANO, Maria (coord.). **Paolo Deganello**: As razões do meu projecto radical. Matosinhos: Ed. Esad e Câmara Municipal de Matosinhos, 2009. p. 559-570.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

WILSEK, M. A. G.; TOSIN, J. A. P. Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. **Portal Dia a Dia Educação**, Estado do Paraná, v. 3, n. 5, 2012. Disponível em: <https://www.cejalicinio.com.br/sws/PastaPDF/Ciencias%20no%20ensino%20fundamental.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VIER, R. F. S. **Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas. Tomo Cinco. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Tratado de Defectologia**. Obras Completas. Havana: Pueblo y Educación, 1995. v. 5.

XAVIER, R. A. **O ensino por investigação, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e procedimentos**: uma proposta didática aplicada em sala de aula. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Biológicas – Instituto de Física – Instituto de
Química
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO EM PESQUISA

Estimado/a estudante, você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, em uma pesquisa sobre Ações estudantis de inclusão escolar de pessoas com deficiências. Essa pesquisa constitui parte integrante da elaboração de dissertação no curso de Mestrado Profissional. No caso de aceitar fazer parte do estudo, seu responsável legal deverá assinar ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Análise das percepções de alunos com necessidades específicas em atividades voltadas à inclusão escolar.

Mestranda Pesquisadora: Mauritânia Lino de Oliveira

Contato: tania.lino@gmail.com

Orientador: Gerson de Souza Mol

A Pesquisa visa, principalmente, a investigar as concepções e percepções dos alunos sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências; Para isso, será aplicado inicialmente um questionário semiestruturado, assim como, serão realizadas atividades de estudos sobre aspectos da Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Específicas, e por fim será organizada e realizada uma Mostra de Inclusão escolar com ações participativas estudantis, em dia e horários previamente agendados no espaço da escola. Essas abordagens visam a coletar informações sobre a temática e não haverá inclusões de nomes e os *e-mails* informados não serão mencionados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG/
_____, CPF/ _____, responsável pelo (a) aluno
(a) _____, o (a) autorizo participar da pesquisa
referida acima. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela mestranda pesquisadora
Mauritânia Lino de Oliveira sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me
garantido que o (a) referido (a) estudante pode desistir da participação a qualquer momento, sem
prejuízos quaisquer.

Assinatura do responsável

APÊNDICE B – PERGUNTAS PROVOCADORAS PARA ELABORAÇÃO DA REDAÇÃO – MOMENTO I

“Para você, o que é inclusão?”;

“Você se sente incluído (na escola ou em outros ambientes)?”;

“Você acredita que as pessoas com deficiências têm seus direitos garantidos na sociedade?”;

“Escreva um pouco sobre as suas percepções a respeito do tema, seja na escola ou em outros espaços sociais”.

APÊNDICE C – TEXTO DE APOIO 1 E ESTUDO DIRIGIDO I – FASE 1 DO MOMENTO II

PD – PROJETO PROTAGONIZA ESTUDANTE!

TEXTO 1

Parte 1) INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

Trechos do livro “Inclusão Escolar O que é e Por quê? Como Fazer”, de autoria de Maria Tereza Mantoan. *Obs.: com adaptações.*

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Parte 2) A QUESTÃO LEGAL

Trechos do livro “Inclusão Escolar O que é e Por quê? Como Fazer”, de autoria de Maria Tereza Mantoan. *Obs.: com adaptações.*

Mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais. Temos de ficar atentos!

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são consideradas grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação.

Parte 3) UM POUCO POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Existem também diversas políticas públicas que foram criadas a fim de garantir direitos às pessoas com necessidades específicas. Entre elas a Constituição de 1988, o PNE- Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outras.

A **Constituição Federal de 1988** tem como objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º Inciso IV). Define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O **Plano Nacional de Educação**- PNE, Lei nº10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994) tornou-se um importante marco na luta em defesa da escola inclusiva e tem como ideia norteadora o direito à educação, considerando as características dos alunos, com uma proposta de pedagogia centrada na criança e que respeite suas limitações e potencialidades.

A **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: *a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;*

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

ESTUDO DIRIGIDO I

1. Complete corretamente as lacunas abaixo com uma das alternativas presente nos parênteses:
 - a) O....., Lei nº **10.172/2001**, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
(Regimento das escolas públicas / Plano Nacional de Educação- PNE)
 - b) Atem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / População do DF).
 - c) A (UNESCO, 1994) tornou-se um importante marco na luta em defesa da escola inclusiva e tem como ideia norteadora o direito à educação, considerando as características dos alunos, com uma proposta de pedagogia centrada na criança e que respeite suas limitações e potencialidades. (Lei Áurea/ Declaração de Salamanca).
 - d) A.....aprova da pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / Declaração de Salamanca).
 - e) No artigo 205, da.....a educação é definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (Constituição de 1988 / Lei Maria da Penha).
 - f) A língua brasileira de sinais começou a ser regulamentada no país em..... (2019 /1993). Mas apenas em 2002 a libras foi oficialmente reconhecida e aceita como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
 - g) Na perspectiva da educação(segregativa / inclusiva), o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada aluno.
2. Como forma de lembrar a população sobre os problemas e as lutas de pessoas com diferentes deficiências são instituídos dias especiais de atenção a elas. Pesquise e complete corretamente as lacunas:

- a) O dia Mundial do Surdo, instituído em, é comemorado mundialmente no último domingo de setembro. O Dia Nacional do Cego, criado no Brasil em 1961, é comemorado em 13 de dezembro. O dia Mundial da Visão é comemorado na segunda quinta-feira de outubro. Em 15 de comemora-se o Dia Mundial da Bengala Branca, símbolo de independência e mobilidade de pessoas com deficiência O dia Internacional da Síndrome de Down éde março, por fazer alusão à trissomia (três cópias) do cromossomo 21. O Dia Mundial do Autismo é comemorado em de, desde 2008.
- b) O Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, 03 de dezembro, foi instituído pelas Nações Unidas, em 1992, com o objetivo de promover a conscientização sobre assuntos relacionados às pessoas com deficiência, de forma a garantir sua dignidade, seus direitos e bem-estar.
3. Sobre as características de algumas deficiências, coloque **V**, se verdadeiro ou **F**, se falso nas alternativas abaixo:
- a) Surdez e Deficiência auditiva - Do um ponto de vista orgânico, são sinônimos utilizados para referir qualquer tipo de perda auditiva em grau leve, moderado, severo ou profundo, em um ou ambos os ouvidos. ()
- b) Os surdos, ou *Surdos* com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. ()
- c) A surdez abrange tanto a cegueira como também a baixa visão. O indivíduo apresenta o comprometimento na área sensorial que é responsável pela representação do mundo. ()
- d) Abordando os critérios de classificação da Deficiência Visual, essa deficiência pode ser compreendida em pelo menos três níveis: a cegueira, a visão residual e a visão sub normal (VSN). ()
- e) As pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, portanto não é preciso e nem de importância o uso de estratégias didáticas diferenciadas para que o conhecimento construído por estes indivíduos. ()
- f) O Autismo ou Transtorno Autista (TEA) é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. Nenhuma estratégia de educação consegue ensinar os conteúdos a essas pessoas. ()

4. Cruzadinha – palavras em **negrito**

Dados do Censo Escolar de 2017 sobre a Educação especial – O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio quase dobrou de 2013 a 2017. De acordo com o Censo Escolar 2017, 98,9% dos alunos estavam incluídos em classe comum. Além disso, 61,3% das escolas brasileiras têm alunos com **deficiência** incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31.

Sobre a **Inclusão**, o Censo aponta que 54,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. A evolução está em sintonia com os **desafios** propostos pelo Plano Nacional de **Educação** (PNE), que prevê a universalização desse segmento da população de quatro a 17 anos preferencialmente na rede regular de ensino.

No tocante à população com deficiência DF, os dados do **Censo IBGE** (2010) indicam que mais de 573.800 declararam possuir pelo menos um tipo de deficiência. Segundo informação da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN/DF, as Regiões Administrativas do Gama, Riacho Fundo II e Samambaia são as que possuem o maior número percentual dessas pessoas, sendo de 27,20%, 25,54% e 24,52% respectivamente 51.

			I									
			N									
			C									
			L									
			U									
			S									
			A									
			O									

5. A língua brasileira de sinais (Libras), língua materna dos Surdos brasileiros, começou a ser regulamentada no país em 1993. Mas apenas em 2002 a libras foi oficialmente reconhecida e aceita como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Usando as letras do alfabeto em Libras, reescreva a palavra em português.



6. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão, sendo considerada um dos principais documentos mundiais sobre o tema é conhecido como

a

APÊNDICE D – TEXTO DE APOIO 2 E ESTUDO DIRIGIDO II – FASE 1 DO MOMENTO II

PD – PROJETO PROTAGONIZA ESTUDANTE!

TEXTO 2

Parte 1) PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS AO LONGO DO TEMPO

Trechos do livro “o ensino de ciências na escola inclusiva” do autor Gerson de Souza Mol.

Obs: com adaptações.

A pessoa com deficiência na Pré-História

[...] pelas condições ambientais hostis – o modo de vida nômade, a necessidade de caça para obtenção diária de alimentos e o enfrentamento as variações climáticas – era praticamente impossível pessoas com deficiência sobreviverem. Nesse contexto, os mais fortes e aptos a subsistência teriam vantagens em superar os perigos e adversidades no meio selvagem (SILVA, 1987).

A maioria dos povos da Pré-História, não todos, abandonavam a própria sorte ou mesmo exterminavam as pessoas com deficiência. Isso acontecia principalmente por motivos ligados as crenças, mas também por considerarem tais pessoas como um fardo que dificultava a movimentação geral do grupo na busca por regiões mais férteis, devido à escassez de alimentos. Já em outros grupos, as pessoas que estavam à margem do grupo principal devido a doença, velhice, acidentes ou deficiência física e intelectual, eram aceitas de diversas maneiras, desde a tolerância até o comportamento carinhoso, recebimento de honrarias e a aquisição de uma função relevante na comunidade (SILVA, 1987).

Alguns exemplos:

Ashantis (Sul de Gana) – Era costumeiro, quando constituíam um reino próprio, enviar à corte crianças com deficiência física para serem treinadas como mensageiros do rei...outras podiam exercer atividades como espiões, inspetores sanitários ou coletores de impostos [...]

Denes (Noroeste do Canadá) – Costumam abandonar nas planícies geladas de seus imensos territórios as pessoas incapacitadas, seja por idade ou devido à deficiência apresentada.

A pessoa com deficiência na Antiguidade

Em torno dos 4000 anos a. C., começou a surgir um número maior de grupos de homens bem organizados. Rápidos avanços aconteceram, como a invenção da escrita, o surgimento dos pensamentos mais elaborados, como o raciocínio filosófico, o estabelecimento de métodos científico, surgimento de classes sociais, dos grandes aglomerados (casas ou abrigos), início de disputas pelo domínio de terras e demais transformações socioculturais e econômicas influenciaram como viviam e eram tratadas as pessoas com deficiência. Pessoas com deficiências físicas e intelectuais faziam parte das diferentes e hierarquizadas classes sociais na civilização egípcia; Nesta, a medicina se sustentava entre o mítico e o prático, e o tratamento era de acordo com a posição social pertencente. As doenças graves e as deficiências físicas e intelectuais, por exemplo, eram tratadas por meio de preces exorcismos, pomadas, cirurgias variadas ou mesmo sacrifícios.

Os gregos antigos sentiam-se envolvidos por uma infinidade de pequenas crenças e vários deuses aparecem acometidos por deficiências. Em Atenas e Esparta os soldados feridos e deficientes obtinham favorecimentos por meio de leis que garantiam sua alimentação por exemplo. No antigo Peloponeso, as crianças que apresentavam alguma deficiência eram expostas ou abandonadas a própria sorte, geralmente em lugares sagrados.

Na Antiguidade as pessoas com deficiência estavam subjugadas a diversos fatores sociais, religiosos, econômicos, políticos e culturais que determinavam como eram tratadas ou consideradas.

A pessoa com deficiência na Idade Média

Na idade Média, período marcado entre o fim do Império Romano (476 a.C.) e a Queda de Constantinopla 1453 d.C.), as incapacidades físicas, as epidemias, os sérios problemas mentais, as doenças graves e as malformações congênitas eram consideradas indícios da ira celeste e taxados como “castigos de Deus”, ou causados por maldições, feitiços e até atuação de maus espíritos. As crianças com deficiências cresciam separadas das demais, sendo constantemente ridicularizadas e desprezadas. Os anões serviam como diversão e muitos deficientes acabavam marginalizados e a prática da esmola diária para sobreviver. No final da Idade Média, o atendimento médico aos pobres, deficientes e enfermos e mendigos progrediu por meio da criação de hospitais (operavam na devoção cristã ao amor ao próximo).

É no início da Idade Moderna que se começa um olhar atento aos direitos das pessoas marginalizadas. Inicia-se também, o desenvolvimento de cirurgias ortopédicas, o estabelecimento de uma filosofia humanista e o atendimento mais científico ao ser humano em geral, dentre outras mudanças (SILVA, 1987).

A pessoa com deficiência no Renascimento até o século XIX

Na Idade Moderna (da tomada de Constantinopla em 1453 d.C. até a Revolução Francesa em 1789 d.C.), destaque para o Renascimento (até o século XVII), época de grande efervescência política, econômica e cultural, sobretudo das artes, música e das Ciências. Muitos artistas, cientistas, poetas e escritores famosos também eram deficientes, como o poeta Camões e o astrônomo Johannes Kepler. No século XVI muitos esforços começaram para compreender as pessoas marginalizadas e os deficientes, como no caso das pessoas surdas que não eram consideradas capazes de serem educadas (SILVA, 1987).

Gerolamo Cardano (1501 a 1576): inventou um código para ensinar surdos a ler e a escrever (semelhante ao Braille para cegos no séc. XIX); John Bulwer (1600 a 1650): obras sobre a leitura labial e a linguagem de sinais; Juan Pablo Bonet (1579 a 1633) obras sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas de comunicação (SILVA, 1987).

Nos séculos XVII e XVIII, houve também vários progressos na medicina, principalmente no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais (Ortopedia)

A pessoa com deficiência no Brasil antigo

No Brasil, com a chegada dos colonizadores europeus, negros escravos (navios lotados e sem condições mínimas de higiene), as doenças graves e acidentes que já aconteciam no planeta só pioraram.

Os arquivos da História do Brasil apontam normas e decretos que abordavam o “problema de pessoas com deficiência física”, chamados de “aleijados”, “mancos”, “enjeitados”, surdos-mudos”, entre outras denominações. Eram pessoas consideradas como miseráveis, se pobres e os ricos eram escondidos atrás de muros e cercas vivas das mansões ou fazendas, mas não tinham valor na vida social ou política das sociedades do Brasil, eram pesos para as famílias. Falta registros para informar adequadamente como eram tratadas as pessoas com deficiência, mas há um famoso, o Aleijadinho” (Antônio Francisco Lisboa – 1730 a 1814).

**Casas de Misericórdias*, criadas no século XVI, como em Portugal, eram mantidas com recursos da comunidade para atender pessoas sem condições de pagar por serviços médicos especiais.

**O Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC); *Instituto dos Surdos-mudos* em 1856 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) e *Asilo dos Inválidos da Pátria* – criados por Dom Pedro II. Ações estas, entre outras, apontam para cuidados institucionais para com algumas pessoas com deficiências, embora o estado ainda não assuma a preocupação e o cuidado com todos eles, que só começa a partir do séc. XX.

A pessoa com deficiência e as guerras do século XX

No século XX, o mundo passou por muitas mudanças sociais e políticas acompanhadas por avanços das Ciências e da medicina, trazendo assim a possibilidade de amenizar e até corrigir muitos males que causavam deficiência.

A primeira radiografia em 1895, feita pelo físico alemão Wilhelm Conrad (1845 – 1923), como ferramenta de diagnóstico.

As duas grandes guerras levam à morte milhares de pessoas e transformaram pessoas consideradas “normais” em pessoas com deficiência.

Neste século, surge uma grande quantidade de políticas e programas assistenciais para reabilitar, qualificar e dar meios de sobrevivência e colocação social as pessoas com deficiência, não como preocupação com o bem estar destas, mas para torná-los mão de obra (Capitalismo).

Parte 2) TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Trechos do livro “o ensino de ciências na escola inclusiva” do autor Gerson de Souza Mól.
Obs.: com adaptações.

A construção de uma sociedade justa e equânime requer uma escola inclusiva. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva passa pela adoção de tecnologias assistivas nas rotinas diárias, propiciando, assim, melhor acesso ao conhecimento.

As Tecnologias Assistivas – TA tem o poder de atender necessidades individualizadas e favorecer a aprendizagem. No entanto, muitas vezes, falta conhecimento sobre as tecnologias assistivas, o que leva a escola a adotar estratégias inadequadas e não consideram as tecnologias assistivas como aliadas no processo educacional.

Tecnologia Assistiva é o nome dado ao conjunto de recursos utilizados para ajudar pessoas com deficiência com suas habilidades funcionais, tornando sua vida mais fácil e independente, promovendo melhor qualidade de vida e inclusão social. As tecnologias assistivas agem de forma a ampliar a mobilidade, comunicação e habilidades de aprendizado.

Exemplos de tecnologia assistiva:

- Rampas de acesso a calçadas e a prédios;
- Andadores;
- Lupas manuais ou eletrônicas;
- Softwares ampliadores de tela;
- Aparelhos para surdez;
- Avatares Libras.

ESTUDO DIRIGIDO II

- 1) Observe o esquema a seguir, representando as etapas gradativas (incorporadas à cultura) do processo de evolução social das minorias (GERSON DE SOUZA MOL):



ELIMINAÇÃO EXCLUSÃO SEGREGAÇÃO INTEGRAÇÃO INCLUSÃO PARA TODOS

Essa caminhada foi feita a passos curtos e o caminho é muito longo. Ainda há muito o que percorrer. Para determinadas culturas, a _____ de pessoas com deficiência é o caminho para a sobrevivência do grupo. Aceitar que vivessem, mas estando à parte da sociedade e/ou da escola, constituiu a _____. Trazê-los para a sociedade e para a escola, mas em

salas e espaços específicos é _____. Consideramos que a _____ escolar que vivenciamos e da qual tanto falamos é um remendo para uma escola que tenta, mas ainda não dá conta de lidar com a diversidade presente em nossa sociedade. Precisamos de uma escola que seja realmente _____. Ou seja, uma escola que seja capaz de atuar diante da diversidade. Escolas que não precisem por exemplo, de tirar alunos da sala onde estão seus colegas para atendê-los separadamente.

- 2) Leia os trechos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, sobre as Tecnologias Assistivas e discuta com seu grupo qual seria a função da escola para promover a inclusão em seu espaço? Levem em consideração que o PNE deixa claro em suas metas o papel da Educação enquanto direito e um meio essencial para que todos os outros direitos se concretizem

“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;

**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” (FONTE: Estratégias 4.6 e 4.10, Meta 4, PNE)*

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTE DE OUTRA INSTITUIÇÃO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CELÂNDIA
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CELÂNDIA

AUTORIZAÇÃO - Atividade Pedagógica do Projeto Protagoniza Estudante!

Autorizo meu filho(a) _____ Ano/Turma: _____ a participar de atividade do Projeto Protagoniza Estudante a ser realizado no dia ____ / ____ /2019 (sexta-feira) no Centro de Ensino Fundamental de Celândia no período Matutino.

Início às _____ e Término às _____

Assinatura do pai e/ou responsável: _____ telefone: _____

APÊNDICE F – CONVITE PARA INSTITUIÇÕES EXTERNAS



APÊNDICE G – CONVITE PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS

	<h3>CONVITE</h3> <p>Os alunos do Projeto Protagoniza Estudante! <u>tem</u> a satisfação de convidar os pais/responsáveis para a 1ª Mostra de Inclusão do</p>
<p><u>C.E.F</u> . . . , a ser realizada no dia 03/12/2019, nos turnos Matutino e Vespertino na referida escola. Contaremos com a presença de várias instituições ligadas ao tema Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiências, tais como, a Biblioteca Braille do DF, a ANEI Brasil, o Movimento do Orgulho Autista do Brasil (MOAB), o CEEDV, entre outros.</p>	
<p>✓ Exposições</p> <p>✓ Apresentações culturais</p>	<p>✓ Oficinas</p> <p>✓ Painéis</p>
<p>Venham nos prestigiar e participar deste importante momento de construção de uma escola mais inclusiva!</p>	

APÊNDICE I – FICHA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS EXPOSTOS NA MOSTRA



1ª MOSTRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO C.E.F. DE CEILÂNDIA AVALIAÇÃO DE TRABALHOS EXPOSTOS

03/12/2019

Ano/Turma: _____ Turno: _____
 Nome dos aluno(a)s expositores: _____

Nome do grupo (se houver): _____
 Nome do(a) avaliador(a): _____

	Critérios (X)	Razoável 0,5	Bom 1,0	Ótimo 2,0	Excelente 3,0
1	Postura no momento de apresentação				
2	Adequação ao tema da Mostra (Inclusão)				
3	Domínio do tema				
4	Qualidade dos cartazes/pôsteres ou slides (pouco texto; figuras, tabela e gráficos legíveis, etc.)				
5	Clareza e objetividade				
6	Criatividade				
7	Organização do Stand				
8	Interação com o visitante				
9	Uso do tempo				
10	Habilidade/qualidade das respostas às perguntas pós apresentação.				
	MEDIA				

Total de pontos: _____

Observações:

APÊNDICE J – FICHAS DE INSCRIÇÃO PARA OFICINAS E PALESTRAS - PAIS/RESPONSÁVEIS, ALUNOS E PROFESSORES

I



1ª MOSTRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO C.E.F. DE CEILÂNDIA

03/12/2019

FICHA DE INSCRIÇÃO

1ª OFICINA Libras: Professor [] – C.E.F. de Ceilândia

Nome:
Nascimento: / / RG:
Endereço:
Cidade:
Tel. contato()
Instituição que pertence:
.....



1ª MOSTRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO C.E.F. DE CEILÂNDIA

03/12/2019

FICHA DE INSCRIÇÃO

Palestra: [] - MOAB Brasil

Nome:
.....
RG
Endereço
.....
Cidade:
Tel. Residencial: () Cel. ()
Tel. Contato: ()
E-mail:
.....
Profissão/Cargo:
.....
Instituição que pertence:
.....

APÊNDICE K – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA MOSTRA

CERTIFICADO

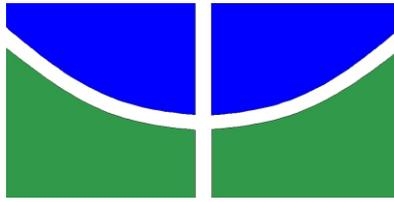
*Certificamos que _____ participou
como _____
durante a 1ª Mostra de Educação Inclusiva do C.E.F. de Ceilândia,
realizada no dia 03 de Dezembro de 2019.*

Sérgio Idervaldo de Jesus
Diretor do C.E.F. de Ceilândia

Márcos Antônio de Jesus
Diretor da Coordenação Regional de
Ensino de Ceilândia



APÊNDICE L - PROPOSIÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Química
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**PROTAGONISMO ESTUDANTIL E
INCLUSÃO ESCOLAR: AÇÕES NO
CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM
UMA ESCOLA PÚBLICA**

Mauritânia Lino
Gerson Mol
Juliana Caixeta

Brasília, DF
2020

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: AÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
INTRODUÇÃO	4
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1 O Ensino de Ciências no contexto atual, para a formação cidadã e para a emancipação	5
1.2 Inclusão e Ensino de Ciências.....	6
1.3 Protagonismo estudantil, Ensino de Ciências e inclusão	8
2. PROTAGONISMO ESTUDANTIL E INCLUSÃO: AÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA.....	10
2.1 Participantes	10
2.2. O desenvolvimento do Projeto Protagoniza Estudante para a elaboração da Mostra	11
<i>Momento I – Concepções e percepções sobre inclusão</i>	<i>11</i>
<i>Momento II – O Projeto Protagoniza Estudante!</i>	<i>13</i>
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
4. REFERÊNCIAS.....	22
5. APÊNDICES	24
<i>Apêndice A – Texto de Apoio 1 e Estudo Dirigido I</i>	<i>24</i>
<i>Apêndice B – Texto de Apoio 2 e Estudo Dirigido II</i>	<i>29</i>

1. APRESENTAÇÃO



Caro (a) leitor (a),

Esta proposição surgiu da experiência vivida junto com grupos de alunos em uma escola pública de ensino fundamental séries finais em 2019. É uma proposta destinada a gestores (as) e professores (as) das escolas que têm interesse em realizar uma Mostra de Educação Inclusiva, por meio de ações protagonistas estudantis no atendimento às Políticas Públicas de inclusão de pessoas com necessidades específicas no contexto do Ensino de Ciências.

Temos como objetivo apresentar uma proposta de projeto para elaboração de uma 'Mostra de Educação Inclusiva' em escola pública, tendo como foco o protagonismo estudantil na elaboração de ações que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiências atendendo as Políticas Públicas da educação inclusiva alinhada a um Ensino de Ciências que valoriza os aspectos sociais.

As etapas do projeto foram desenvolvidas a partir da demanda dos estudantes da escola. Já os temas e a elaboração da Mostra em si surgiram no contexto dialógico-problematizador, a partir das ideias dos/as estudantes dos grupos de trabalho e estudo – GTEs.

Espero que esta proposta de elaboração de uma Mostra possa inspirar e promover espaços de reflexões e ações participativas estudantis a partir de uma visão social da ciência para a construção de uma escola inclusiva fundamentada no respeito às diferenças.

Que a afetividade e o respeito às diferenças possam ressignificar a função da escola com seus docentes, discentes, pais/responsáveis e comunidade, trazendo para o ambiente escolar, atitudes mais solidárias e plurais de convivência (MANTOAN, 2003) na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. INTRODUÇÃO

Incluir tem como pressuposto o respeito à singularidade de cada pessoa. Neste contexto, a Educação Inclusiva aponta para a necessidade de desenvolvimento de novas estratégias de ensino, em conformidade com o pensamento democrático de uma escola para todos, que atenda de maneira adequada cada estudante.

Os desafios da Educação Inclusiva, enquanto educação plural baseada no respeito às diferenças, nos leva a refletir sobre as novas possibilidades educativas, pautadas na igualdade de oportunidades “para uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária” (MANTOAN, 2003, p. 20-21). Tais condições precisam estar pautadas por políticas e diretrizes educacionais presentes em vários documentos oficiais que regulamentam os sistemas de ensino com o objetivo de assegurar direitos aos estudantes com necessidades específicas.

Neste trabalho, discutimos o compromisso do Ensino de Ciências para o delineamento de projetos pedagógicos que promovam o protagonismo estudantil no contexto da Educação Inclusiva. Mais especificamente, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) direciona a atuação pedagógica, no Ensino de Ciências, para uma perspectiva interdisciplinar e plural, na qual os processos educativos são intencionalmente organizados para promover “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos/as estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (p. 14).

Por isso, é importante que o planejamento, a execução e a constante avaliação do projeto educacional interventivo se fundamente na atuação estudantil protagonista, entendendo que atuação é a ação com sentido (GONZALÉZ, 1997). Nesse processo, num primeiro momento, precisamos problematizar, com estudantes, aspectos sociais da Inclusão de pessoas com necessidades específicas e, num segundo, compor uma Mostra de Educação Inclusiva na escola.

Para nós, protagonismo estudantil é a atuação que implica envolvimento nos processos decisórios e não uma simples participação passiva em atividades pré-elaboradas por outros sujeitos (PIRES; BRANCO, 2007).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faremos aqui uma breve discussão dos aspectos teóricos que fundamentam esta proposição, pois para um entendimento mais aprofundado destes, torna-se necessário uma leitura mais abrangente de dissertação de do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências da UnB da qual esta proposta faz parte.

1.1. O Ensino de Ciências no contexto atual, para a formação cidadã e para a emancipação

Nos últimos anos, a discussão sobre as ciências como prática social na solução de questões problemáticas humanas tem se consolidado como elemento integrante do Ensino de Ciências – EC no contexto atual. Preparar os/as estudantes para uma atuação cidadã comprometida com tomada de decisões responsáveis frente aos desafios do cotidiano é o grande objetivo de um EC.

Desta forma, evidencia-se um EC de novos olhares sobre as questões atuais das sociedades marcadas pelo desenvolvimento científico-tecnológicos e sua dimensão humana. Neste contexto, o discurso científico é mais amplo à formação humana integral, não diz respeito apenas a teorias ou conceitos científicos, mas a uma diversidade de conhecimentos, tais como, conhecimentos culturais, econômicos, políticos, dentre outros.

A discussão, a partir do contexto social dos estudantes, de que todos têm direito ao acesso à Ciência e à tecnologia, não somente no sentido de conhecer e de utilizar, mas também de poder refletir e opinar sobre seu uso, produção e impactos na sociedade (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007) é relevante no EC no contexto atual.

Neste sentido, um EC voltado para a emancipação, a consciência crítica representa a superação da visão de neutralidade da ciência, em um movimento pela formulação de

uma formação científica libertadora, baseada na problematização e na dialogicidade na solução das questões problemáticas da escola.

A concepção progressista, proposta por Paulo Freire, se fundamenta nestes dois aspectos: a problematização e a dialogicidade. Para Freire (2011), problematizar está além de simplesmente utilizar questões do cotidiano do aluno para trabalhar determinados conceitos, mas sim uma forma de provocar o estudante a buscar novos conhecimentos, aliados a sua experiência de vida, para modificar a realidade que o cerca. Já a dialogicidade, Freire (2011) destaca que não é simples dialogar ou conversar com o aluno, mas, sim, permitir que este exerça uma fala democrática, política e reflexiva, de auto conhecimento.

Desta forma, cabe ressaltar que não se trata apenas de levar o aluno a indagar sobre qual a importância de certos conhecimentos em sua vida, mas que também possam buscar respostas de como poderão utilizar tais conhecimentos nas soluções dos problemas da sociedade e como estes conhecimentos foram construídos ao longo do tempo.

1.2 Inclusão e Ensino de Ciências

O termo inclusão vem do latim, do verbo *includere*, e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado” (FERREIRA, 1999, p. 417).

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta no respeito aos direitos humanos, na igualdade de oportunidades e de participação de todas pessoas, independentemente de suas especificidades, respeitando suas diferenças. No âmbito educacional, a construção da escola inclusiva se traduz em um espaço de interações sociais, livre de preconceitos e pautado no respeito às diferenças (MANTOAN, 2003).

As Políticas Públicas de Inclusão asseguram o direito à Educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades para todos. Assim, é preciso repensar os temas, práticas e estratégias no contexto do EC, para que estas pessoas possam ter os seus direitos respeitados.

Em uma escola inclusiva, o Ensino de Ciências - EC se fundamenta em práticas pedagógicas onde o professor propicia, por meio de estratégias de ensino, o acesso ao conhecimento científico a todos os estudantes sem distinção.

Krasilchik e Marandino (2007) nos chama a atenção também para outro aspecto importante a ser refletido nesta conjuntura, o fato de que ainda existe um distanciamento entre Ciência e Sociedade. Portanto, de acordo com Vier (2016), cabe, ainda, à escola buscar maneiras que possam favorecer tal aproximação, por meio da alfabetização científica, isto é, de uma formação cidadã consciente e participativa nos processos decisórios que envolvem os aspectos científicos-tecnológicos.

A oferta de diferentes estímulos, recursos didáticos e materiais, por parte das instituições educacionais, pode favorecer a apreensão dos conteúdos específicos do EC que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiências. Dentre as estratégias inclusivas no contexto do EC, destacam-se o trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores da sala de aula regular, o uso das tecnologias assistivas – TA, que podem colaborar para a compreensão de conteúdos nos quais os recursos didáticos utilizados não são suficientes para promover a aprendizagem de todos/as, a utilização de modelos, dentre outras.

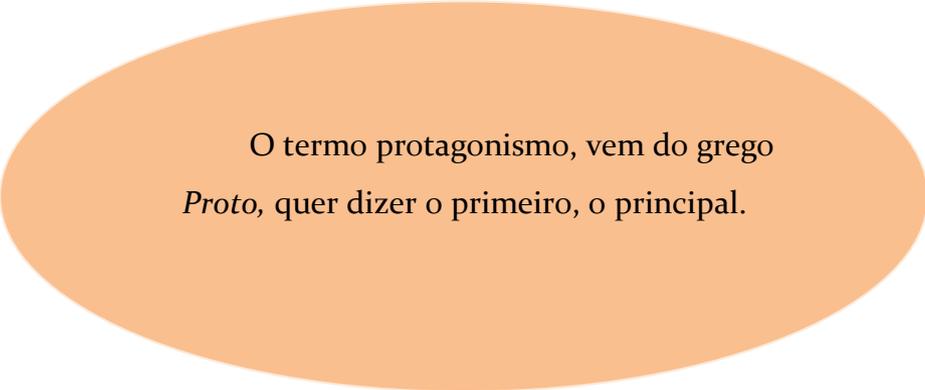
Neste sentido, os temas discutidos no EC requerem um olhar crítico que leve em consideração os aspectos sociais dos fenômenos observados, tal aspecto vai contra uma visão neutra das ciências, assim como, o pensamento de neutralidade do Estado na elaboração das diretrizes de Políticas Públicas.

Assim, um EC voltado à inclusão, à melhoria da qualidade de vida na sociedade, busca atender as necessidades de cada estudante, independente de serem caracterizados ou não com deficiências e/ou transtornos, onde, “[...] os conteúdos escolares contextualizem com a realidade e necessidades da sociedade e subsidiem o indivíduo para que ele possa buscar melhorar suas condições de vida, participar e propor melhorias que reflitam na sociedade visando o bem-estar social” (VIER, 2016, p.

40). Marques e Coelho (2016) reforçam que é necessário que o EC atenda as necessidades dos estudantes com deficiências para sua formação crítica e participativa, assim como, permitir a estes sujeitos construir conhecimentos científicos para a compreensão do mundo em que vivem.

Desta forma, estratégias diferenciadas no contexto do EC, de acordo com a realidade da escola, podem favorecer reflexões sobre as questões sociais que envolvem o conhecimento científico, com um olhar voltado à inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas.

1.3 Protagonismo estudantil, Ensino de Ciências e Inclusão



O termo protagonismo, vem do grego *Proto*, quer dizer o primeiro, o principal.

De acordo Costa (2020), o aluno considerado protagonista é o sujeito central da prática educativa, aquele que participa ativamente de todo o processo, desde a elaboração da ação, passando pela execução, até a avaliação das ações propostas. Assim, o aluno é visto como uma pessoa autônoma e comprometida socialmente, capaz de se solidarizar com o próximo.

O protagonismo voltado à inclusão de pessoas com deficiências sempre se pautou por um processo demorado e desarticulado ao longo dos tempos. Somente a partir do início do século XXI, o movimento das pessoas com necessidades específicas pela inclusão começou a ganhar visibilidade e conseguir avanços sociais significativos (Resende, Costa & Resende, 2012). Segundo Resende e Barbos (2018) “As pessoas com deficiência saíram da condição de seres invisíveis e tutelados e passaram a participar dos debates de criação e de implantação das políticas públicas nas mais diversas infraestruturas sociais, conquistando espaços antes inatingíveis” (p. 4).

A luta das pessoas com deficiências durante as décadas de 60, 70 e os movimentos sociais da década de 80 impulsionaram ainda mais a busca destas pessoas em ter os seus direitos respeitados. “Os primeiros movimentos de inclusão das pessoas com deficiência foram através da educação, um espaço importante de cidadania [...]” (CARDOZO, 2017, p. 53).

O conhecimento sobre os pressupostos das Políticas Públicas de Inclusão, seus aspectos histórico-sociais, científicos e tecnológicos, resultante de ações protagonistas e de luta de pessoas com deficiências, é um passo importante para desenvolver o protagonismo estudantil no contexto de EC e de acordo com a realidade atual dos/as estudantes.

O protagonismo estudantil pode e deve ser exercitado por meio de temas de pesquisas propostos pelos/as alunos/as, ao longo de um projeto ou de atividades orientadas no âmbito educacional. Segundo Santos (2011, p. 69), é preciso incentivar os estudantes para a compreensão de fatores da vida humana, do mundo e seus aspectos relacionais, [...] “pois o domínio do conhecimento científico é a alavanca para o desenvolvimento de um país”.

Assim, compreende-se que as práticas que favorecem e valorizam o protagonismo estudantil, a partir de uma concepção de EC comprometido com a Educação Inclusiva, são decisões que tendem a favorecer a formação cidadã, almejada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

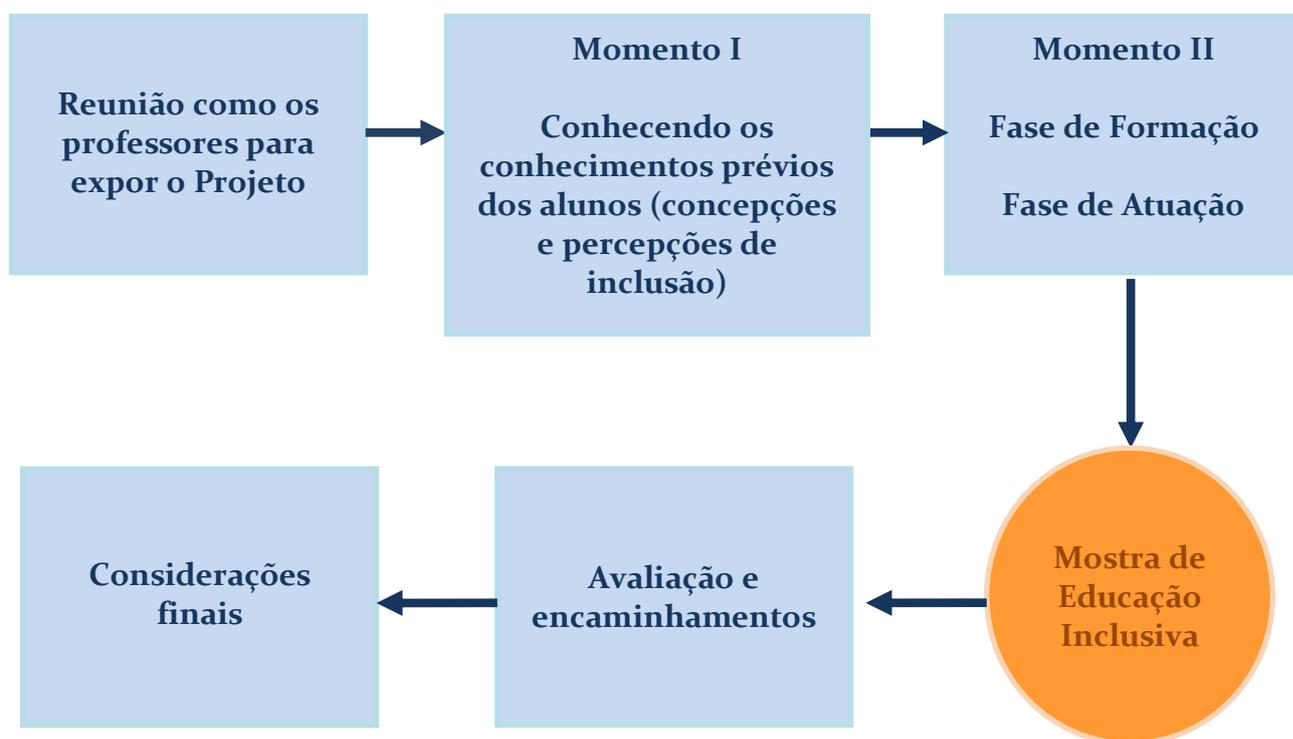
A Educação Inclusiva exige o reconhecimento de todos os estudantes como cidadãos do mundo. Conforme Paulo Freire (1996, p. 21) nos faz refletir: “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história [...]”.

A promoção do protagonismo estudantil, a partir dos conceitos de inclusão, no contexto do Ensino de Ciências, está relacionada aos processos científicos, sociais e tecnológicos voltados à inclusão de pessoas com necessidades específicas. De acordo com Brito *et al.* (2010, p. 2), “[...] uma pesquisa científica pode incentivar o protagonismo juvenil, haja vista que, para o desenvolvimento de uma pesquisa, o estudante será influenciado a disponibilizar horas a mais para os estudos, dedicação e responsabilidades [...]”.

2. PROTAGONISMO ESTUDANTIL E INCLUSÃO: AÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

No período de 02/08 a 03/12/19, a Escola Luz do Cerrado, por meio do Projeto Protagoniza Estudante!, promoveu atividades de reflexões e ações protagonistas estudantis a partir direitos das pessoas com deficiência e transtornos, explicitados em diferentes Políticas Públicas de Inclusão, a partir de uma abordagem que envolve Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA, no contexto do Ensino de Ciências.

Segue abaixo a descrição do desenvolvimento do Projeto Protagoniza Estudante:



2.1 Participantes

O desenvolvimento dos momentos do projeto pode ser realizado em uma turma ou em várias turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

2.2 O desenvolvimento do Projeto Protagoniza Estudante! para a elaboração da Mostra

As etapas do projeto deverão ser mediadas pelo (a) senhor (a), orientando os (as) alunos (as), incentivando e motivando para que suas ações protagonistas sejam determinantes na elaboração da Mostra. Torna-se necessário, também, a valorização de elementos da aprendizagem científica, como, por exemplo, atividades investigativas no desenvolvimento de temas por parte dos estudantes.

O desenvolvimento das fases do projeto deve ser continuamente reavaliado, de acordo com a demanda dos Grupos de Trabalho e Estudo de alunos. Sugerimos o uso do diário de campo para os estudantes para registro de suas propostas de ações para a Mostra, como uma forma sistemática de organização de suas ideias e de aprendizagem investigativa. Neste sentido, o professor mediador pode perguntar aos estudantes como eles acham que devem registrar o planejamento e as tomadas de decisão sobre a Mostra.

Para um melhor desenvolvimento de um projeto de protagonismo estudantil, é necessário que você atue como um mediador (a) /orientadora para que os estudantes desfrutem de um ambiente democrático e emancipatório, ou seja, sejam livres em suas criações para a realização da Mostra de Educação Inclusiva.

Neste sentido, apresentaremos a seguir sugestões de desenvolvimento das etapas do Projeto Protagoniza Estudante! que irão culminar na elaboração da Mostra de Educação Inclusiva no contexto do Ensino de Ciências. Estas etapas são descritas por meio de dois momentos: Momento I e Momento II.

Momento I – Concepções e percepções sobre inclusão

Nesse momento, pretendemos trazer aqui sugestão de atividade que consideramos o pontapé inicial para o desenvolvimento do projeto, para a verificação das concepções e percepções de inclusão escolar dos estudantes da escola.

Apresentaremos, inicialmente, os objetivos da atividade seguido das etapas para a sua realização, lembrando que muitas são as estratégias que favorecem a participação

dos alunos para a compreensão de suas concepções e percepções acerca da temática inclusão.

Objetivos:

- Verificar as concepções e percepções de inclusão e inclusão escolar dos alunos da escola.
- Possibilitar que alunos possam participar do debate sobre a inclusão, dando-lhes voz ativa e participativa.
- Compreender que os fenômenos concepção e percepção não são construídos individualmente e sim racionalmente.

✓ **Roda de conversa**

No primeiro encontro, fazer a apresentação do(a) professor(a) mediador(a) da atividade e apresentação do Projeto aos(as) estudantes. É uma importante oportunidade para estreitar laços entre o(a) professor(a) mediador(a) e os(as) alunos(as), além de ser uma boa para motivar os(as) estudantes rumo ao protagonismo deles no projeto. Apresentar as atividades da Fase de formação e estipular um período em que o projeto será desenvolvido.

✓ **Redação**

Esta estratégia permite a expressão dos(as) educandos(as) de uma maneira individual, ao mesmo tempo em que respeita o fato de haver estudantes que não se sentem confortáveis com exposição oral.

A atividade é importante para que o/a professor(a)/mediador(a) possa descobrir os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre inclusão, o que pode favorecer a escolha dos materiais a serem utilizados na Fase 1 do projeto, ou seja, a fase de formação de acordo com a demanda dos(as) estudantes. Sugere-se a utilização de um formulário que possa ter comandos ou perguntas que auxiliem os(as) estudantes na construção de suas ideias sobre a inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Também sugerimos a elaboração de desenhos, colagens ou outras estratégias, para que os discentes possam expressar suas concepções e percepções a respeito da

temática, a partir das mesmas questões reflexivas, ficando a cargo de cada profissional a escolha do que é adequado usar com os estudantes de sua turma.

O/a professor(a)/mediador(a) também poderá utilizar essas redações/desenhos para trabalhar conceitos relacionados a temática, a partir da compreensão da realidade social dos estudantes.

Momento II – O Projeto Protagoniza Estudante!

Nesse momento, abordaremos o desenvolvimento do projeto por meio de suas fases: i) Fase 1: Formação – diz respeito a uma fase de preparação dos(as) estudantes sobre as temáticas da inclusão: definição, características e legislação e ii) Fase 2: as Atuação – nesta fase, os(as) estudantes trabalharão para o planejamento, execução e avaliação da Mostra de Inclusão Escolar.

✓ Fase I – Formação

A Fase I é importante como uma fase de preparação dos(as) estudantes, onde poderão ser desenvolvidas, em sala regular, atividades de reflexão e discussão, pesquisa escolar, elaboração de materiais visuais (cartazes, mural, painéis e vídeos), elaboração de propostas para o desenvolvimento da Mostra, considerando o tema gerador: inclusão de pessoas com necessidades específicas.

O tema gerador pode desdobrar-se em outros, tais como, relacionado a problemas do cotidiano, dúvidas em relação a situações vivenciadas, assuntos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, curiosidades e desafios, dentre outros.

Para iniciar a Fase I, o/a professor (a) mediador (a) precisa escolher alguns materiais de apoio para auxiliá-lo em momentos de reflexão, podendo estes materiais ser textos, filmes, figuras, dentre outros, para o processo formativo do projeto. Esta escolha precisa levar em consideração, alguns pressupostos, tais como, uma apresentação ampla do conceito inclusão, direitos humanos, políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência; facilidade de leitura e compreensão e proximidade entre os conteúdos dos textos/filmes e/ou outros materiais a realidade escolar dos estudantes.

Objetivos:

- Planejar as ações do “Protagoniza Estudante!”. Este objetivo é importante para que, docentes e discentes possam traçar as perspectivas que se tem, as possíveis intervenções e demais decisões estratégicas que se não realizadas de maneira adequada, podem comprometer as outras etapas do projeto;
- Executar as atividades propostas para o projeto “Protagoniza Estudante!”. Ou seja, fazer o projeto acontecer, através da ação dos sujeitos envolvidos;
- Desenvolver junto com os/as estudantes uma Mostra de Educação Inclusiva no contexto do Ensino de Ciências, a partir de um discurso científico mais amplo, que visa o desenvolvimento da cidadania, isto é, a formação humana integral humana .

Apresentamos alguns exemplos de materiais de apoio que utilizamos em nosso trabalho para o desenvolvimento das atividades da fase I, seguindo algumas etapas, as quais denominamos Passos:

1º Passo

- **Curta metragem de animação 3D “Ian”**
 - **Roda de conversa**
- ✓ Discussão sobre inclusão, preconceito e a discriminação. Apresentamos exemplos de perguntas que podem ser feitas para mobilizar os estudantes durante a roda de conversa:
- *O que você entendeu?*
 - *O que mais te chamou atenção no filme?*
 - *Esse filme nos passa alguma mensagem? Qual?*
 - *Quais as suas percepções sobre o que Ian vivencia no filme?*
 - *Você se identifica com alguém no filme? Quem? E por quê?*
 - *Se você fosse um dos personagens, quem você seria? Justifique sua escolha.*
 - *Se você recebesse a missão de ser o novo roteirista do filme Ian, o que você mudaria nesta história?*

2º Passo

- **Texto de Apoio 1 e Estudo dirigido I**

Leitura do texto: “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?”, de autora de Maria Tereza Mantoan. Utilizamos alguns trechos dos seguintes capítulos do livro: 1) Integração ou Inclusão? (MANTOAN, 2003, p. 14-17), que aborda os conceitos de Integração e Inclusão em seus aspectos semelhantes e

distintos, as polêmicas do assunto que atingem vários grupos, inclusive envolvendo grupos de pesquisa das universidades, além das semelhanças e a distinção destes conceitos como processo de transformação escolar. E 2) “A questão legal” (MANTOAN, 2003, p. 21-26), que traz informações sobre as diretrizes legais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências, as críticas à imprecisão de alguns documentos legais e os retrocessos relacionados às posições inovadoras sobre a inclusão escolar.

- ✓ Roda de conversa: temas abordados no texto, como inclusão, integração, e pressupostos de políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com Necessidades Específicas. Neste sentido, sugerimos realizar a roda de conversa antes das questões fechadas do EDI, por entendermos que estas favorecem um “ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta” (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Apresentamos exemplos de perguntas para fomentar a roda de conversa:

- *Que diferenças podemos perceber entre inclusão e integração?*
 - *Qual a importância da existência das Políticas Públicas de inclusão?*
 - *Estas leis e documentos estão sendo cumpridos no espaço da escola? Como você percebe isto?*
- ✓ Responder questões - tarefas que envolvam respostas objetivas, subjetivas, jogos de palavras e cruzadinha sobre a temática inclusão e algumas de diretrizes legais. Apresentamos exemplos de atividades do Estudo dirigido I no Apêndice A.

3º Passo

- **Texto de Apoio 2 e Estudo dirigido II**

Leitura do texto: trechos adaptados do livro “O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva”, organizado por Gerson de Souza Mól, com ênfase na história das pessoas com deficiências ao longo dos tempos; Os trechos utilizados em nosso trabalho foram: 1) Da exclusão à inclusão: uma longa jornada (MOL, 2019, p. 14-38), em que o autor descreve de forma sucinta aspectos relacionados ao contexto histórico vivido pelas pessoas com deficiências ao longo do tempo, com o objetivo de comparar com os dias atuais; 2) Tecnologias Assistivas na escola inclusiva (MOL, 2019, p. 132-148), no qual o autor apresenta a potencialidade das Tecnologias Assistivas no contexto da inclusão.

- ✓ Roda de conversa: temas abordados no texto, as deficiências ao longo do tempo e sobre as potencialidades das Tecnologias Assistivas. Apresentamos exemplos de perguntas para fomentar a roda de conversa:
 - *O que você percebeu sobre a história das deficiências ao longo dos tempos?*
 - *Podemos comparar como eram tratadas as pessoas com deficiências no passado com os tempos atuais?*
 - *O que você acha da utilização das Tecnologias Assistivas para auxiliar pessoas com deficiências?*
 - *Quais seriam as contribuições das Tecnologias Assistivas para as pessoas com deficiências?*
 - *O que você acha do acesso a estas tecnologias por parte das pessoas com deficiências?*
- ✓ Responder questões sobre as deficiências ao longo do tempo e sobre as potencialidades das Tecnologias Assistivas. Apresentamos alguns exemplos de atividades do Estudo dirigido II no Apêndice B.

4º Passo

- **Filme Extraordinário**

Construção do Painel da Turma

- ✓ Representação do pensamento coletivo da turma para a construção de uma escola inclusiva.
- ✓ Palavras associadas ao filme que pudessem estar relacionadas à construção de uma escola inclusiva

Materiais: folhas A4; cartolina; tesoura.

- ✓ **Fase II – Atuação**

Esta fase é importante como um momento de construção de contextos de ensino, fundamentados na dialogicidade e na realidade dos estudantes, favorecedores do protagonismo estudantil no projeto, ancorado pelo envolvimento de sujeitos comprometidos com uma educação libertadora e democrática na escola para o desenvolvimento humano. Conforme nos faz refletir Freire (2011), problematizar está além de simplesmente utilizar questões do cotidiano do aluno para trabalhar determinados conceitos, mas sim uma forma de provocar o estudante a buscar novos conhecimentos, aliados a sua experiência de vida, para modificar a realidade que o cerca.

Objetivos:

- Elaborar uma Mostra de Educação Inclusiva no contexto do Ensino de Ciências

Esta Fase é importante como etapa de desenvolvimento da Mostra de inclusão escolar, como evento de culminância de tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto, a partir de temas, atividades e ações propostas pelos(as) estudantes voltadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas. Neste sentido apresentamos algumas etapas desenvolvidas em nosso trabalho a título de sugestão, estas, assim como na Fase I, foram denominadas passos.

1º Passo:

• Reuniões

- ✓ Escolha do nome do GTE: livre pelos (as) estudantes.
- ✓ O/a professor (a) pode perguntar aos estudantes se fazer registros em Diário de Campo para eles (as) é importante: registro das atividades desenvolvidas na construção coletiva da Mostra de Inclusão.
- ✓ Formação de equipes e sua divisão de tarefas.
- ✓ Elaboração das propostas de ações dos GTEs para a Mostra de Educação Inclusiva, levando-se em consideração o acesso à internet (caso seja utilizada) e o tempo disponível para esta atividade;
Apresentação de sugestões para a formação de algumas equipes, caso o/a professor (a) mediador (a) juntamente com os estudantes achem interessante e necessário, como por exemplo:
 1. **Equipe de divulgação da Mostra:** divulgar o evento, convidar professores e turmas de toda a escola.
 2. **Equipe de recepção no dia da Mostra:** receber os visitantes com lista de presença.
 3. **Equipe de organização:** estudantes responsáveis em ajudar na logística dos *stands*, ornamentação do espaço central da Mostra e auxiliar expositores e convidados.
 4. **Equipe de Apoio:** estudantes responsáveis em prestar auxílio exclusivo e integral aos stands, palestras e oficinas de convidados externos.

2º Passo

• Reuniões para elaboração de ações de divulgação

- ✓ Escolha do nome da Mostra;
- ✓ Apresentação voluntária para fazer a divulgação da Mostra se os sujeitos envolvidos acharem interessante esta ação;
- ✓ O/a professor (a) mediador (a) pode perguntar aos/as discentes se é interessante para eles (as) realizar divulgações da Mostra e como poderiam ser feitas e a que público se destinaria estas divulgações.

3º Passo

• Organização do grande dia: 1ª Mostra de Educação Inclusiva

Planejamento em conjunto com a coordenação/supervisão pedagógica: programação da Mostra. Apresentamos algumas sugestões, tais como:

- ✓ Elaboração do folder do evento.
- ✓ Confeção de um painel do evento para ser colocado no *hall* de entrada da escola.
- ✓ Confeção um Banner do evento com o logo das instituições;
- ✓ Produção de um painel de cada turma do projeto: descrição dos temas dos GTEs e foto dos(as) estudantes.
- ✓ Planejamento de um *coffee break*.
- ✓ Montagem de *stands* ao longo dos espaços da escola com suas respectivas placas de identificação.
- ✓ Elaboração de formulário de inscrição para pais/responsáveis, professores e estudantes interessados em participar das oficinas e palestras se houverem.
- ✓ Elaboração de certificados para os (as) participantes se acharem interessante.

4º Passo

- **Todos em Ação – 1ª Mostra de Educação**

A título de sugestões, trazemos aqui algumas ações e observações que consideramos importantes para o dia da Mostra.

- ✓ É recomendável que a Mostra seja realizada, seguindo as orientações do planejamento elaborado pelos sujeitos envolvidos no Projeto, em conjunto com a Coordenação e com a Supervisão Pedagógica da escola. Como se trata de uma prática pedagógica na escola, esta questão torna-se importante para se pensar ações compatíveis com o calendário de atividades da escola, além de aspectos voltados a organização de espaços da escola e demais logísticas envolvidas em eventos como este.
- ✓ O evento pode ser aberto à comunidade, ou ficar restrito à presença dos estudantes e docentes da escola, esta preferência fica à livre escolha dos sujeitos envolvidos no projeto, de acordo com o que consideram mais adequados ao momento.
- ✓ Sugerimos que os estudantes do projeto cheguem à escola com antecedência, para conferência de detalhes da organização, para no caso ocorrerem problemas, estes possam ser solucionados ou amenizados sem grandes prejuízos para o evento.
- ✓ É importante que a Mostra se inicie pontualmente no horário previsto ao seu início, como uma forma de demonstrar respeito para com o planejamento realizado, e principalmente demonstrar o compromisso de todos e todas no desenvolvimento do projeto.
- ✓ A exposição composta pelos trabalhos dos estudantes do projeto pode ser organizada em *stands*, painéis, ou de outra forma a desejar, ao longo dos espaços da escola.

- ✓ Dentro da programação da Mostra, se assim os sujeitos envolvidos desejarem, também foram incorporadas algumas apresentações culturais, tais como, a apresentação de dança, teatro, dentre outros, tanto dos estudantes da escola, quanto de convidados externos.
- ✓ Para finalizar o evento, considera-se importante que os sujeitos participantes possam colaborar com a organização do espaço utilizado, como demonstração de valorização da escola como um lugar de todos e todas.

Avaliação da Mostra e outros encaminhamentos

Este momento é importante para analisar, junto com os (as) estudantes, as contribuições das ações do projeto apresentadas na Mostra de Inclusão, levando em consideração o protagonismo estudantil, nos sentido de dar voz a vez, para que estes expressem o aprendizado construído coletivamente, suas sugestões, observações e possíveis mudanças a serem acrescentadas no projeto.

Sugerimos também que sejam realizadas reflexões sobre o que os estudantes compreenderam a respeito dos elementos Políticos, históricos, sociais, científicos e tecnológicos e suas respectivas influências na sociedade, assim como, as análises que estes fizeram a respeito o desafio que é a inclusão para garantir a qualquer pessoa o direito a participação no meio social escolar de maneira justa e igualitária.

Assim, torna-se importante também que, o professor (a) mediador (a) possa sistematizar, a partir das contribuições identificadas no processo de avaliação, o projeto desenvolvido como uma atividade interventiva, no Ensino de Ciências, capaz de promover o protagonismo estudantil na Educação Inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos grandes desafios da educação inclusiva e pela dimensão de cada um deles, a inclusão é um movimento irreversível e vem ganhando forças cada vez mais ao longo dos anos.

No contexto da promoção do protagonismo estudantil para a elaboração de ações que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiências atendendo as Políticas Públicas da educação inclusiva alinhada a um Ensino de Ciências que valoriza os aspectos sociais, entendemos que, independentemente de serem caracterizado com deficiências ou não, os alunos podem e devem ser agentes de transformação e reflexão do espaço escolar, atuando como sujeitos da própria história.

Neste sentido, pensamos ser necessário superar as barreiras que impedem o desenvolvimento de um Ensino de Ciências verdadeiramente voltado para todos, com propostas metodologias e práticas educativas para a construção de uma consciência crítica sobre a temática inclusão. Desta forma, a partir de atividades como uma Mostra de Educação Inclusiva elaborada por meio de ações protagonistas estudantis, é possível pensar em uma escola onde todos aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças.

Diante destas considerações, convidamos você professor (a), a trilhar por caminhos, onde, as ações protagonistas estudantis possam contribuir para o processo de inclusão de alunos com necessidades específicas.

Agradecemos a sua leitura e esperamos que estas ações propostas possam ser uteis para inspirá-los e auxiliá-los (as) na construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Com afeto

Os autores
Brasília, agosto de 2020.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRITO, L. M. V. et al. Educação e protagonismo juvenil: avaliação de práticas de pesquisa em uma escola pública do cariri cearense. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. João Pessoa – PB, 2017.

CARDOZO, P. S. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, p. 39-54, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/2982/3492>. Acesso em: 03 mai. 2020.

COSTA, A. C. G. Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo. **Instituto Aliança**. [2020]. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARQUES, C. V. V. C. O., COELHO E. T. A. Panorama inclusivo na perspectiva do ensino de ciências em escolas de nível fundamental da cidade de Codó – Maranhão. **Educação, Arte e Inclusão**, v. 12, n. 3, 2016.

MÓL, Gerson. **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campos dos Goytacazes - RJ: Editora Brasil Multicultural, 2019.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 31 jul. 2014.

PINHEIRO, N. A M; SILVEIRA, R. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do Enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. In: **Ciência & Educação**, v. 13, n. 5, 2007.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, Dec. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 04 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002>.

RESENDE, A. P. C., COSTA, R. S., & RESENDE, M. C.. **Deficiência**: a revolução de um paradigma para reafirmar direitos. In R. M. Corrêa. (Org.). O discurso sobre o outro e as práticas sociais (pp. 53-76). Belo Horizonte: Editora PUC Minas. 2012.

RESENDE, M. C. de; BARBOS, K. B. Gincana inclusiva: protagonismo, empoderamento e visibilidade das pessoas com deficiência. **Pesq. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 13, n. 4, p. 1-12, Dec. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10. ago. 2020.

SANTOS, A. C. dos, et al; A Importância do Ensino de Ciências na Percepção de Alunos de Escolas da Rede Pública Municipal de Criciúma – SC; **Revista Univap.**, p. 69, 2011. ISSN 2237- 1753; disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/29/26> ; Acesso em: 08 maio 2020.

VIER, Rejane Fernandes da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016.

5. APÊNDICES

Apêndice A – Texto de Apoio 1 e Estudo Dirigido I

PD – PROJETO PROTAGONIZA ESTUDANTE!

TEXTO 1

Parte 1) INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO? –

Trechos do livro “Inclusão Escolar O que é e Por quê? Como Fazer”, de autoria de Maria Tereza Mantoan. *Obs.: com adaptações.*

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Parte 2) A QUESTÃO LEGAL

Trechos do livro “Inclusão Escolar O que é e Por quê? Como Fazer”, de autoria de Maria Tereza Mantoan. *Obs.: com adaptações.*

Mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais. Temos de ficar atentos!

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são consideradas grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação.

Parte 3) UM POUCO POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Existem também diversas políticas públicas que foram criadas a fim de garantir direitos às pessoas com necessidades específicas. Entre elas a Constituição de 1988, o PNE- Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outras.

A **Constituição Federal de 1988** tem como objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º Inciso IV). Define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do

Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O **Plano Nacional de Educação**- PNE, Lei nº10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994) tornou-se um importante marco na luta em defesa da escola inclusiva e tem como ideia norteadora o direito à educação, considerando as características dos alunos, com uma proposta de pedagogia centrada na criança e que respeite suas limitações e potencialidades.

A **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: *a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;*

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

ESTUDO DIRIGIDO I

1. Complete corretamente as lacunas abaixo com uma das alternativas presente nos parênteses:
 - a) O....., Lei nº10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
(Regimento das escolas públicas / Plano Nacional de Educação- PNE)
 - b) Atem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / População do DF).
 - c) A (UNESCO, 1994) tornou-se um importante marco na luta em defesa da escola inclusiva e tem como ideia norteadora o direito à educação, considerando as características dos alunos, com uma proposta de pedagogia centrada na criança e que respeite suas limitações e potencialidades. (Lei Aérea/ Declaração de Salamanca).
 - d) A.....aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / Declaração de Salamanca).
 - e) No artigo 205, da.....a educação é definida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (Constituição de 1988 / Lei Maria da Penha).
 - f) A língua brasileira de sinais começou a ser regulamentada no país em.....
(2019 /1993). Mas apenas em 2002 a libras foi oficialmente reconhecida e aceita como

forma de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

- g) Na perspectiva da educação(segregativa / inclusiva), o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada aluno.
2. Como forma de lembrar a população sobre os problemas e as lutas de pessoas com diferentes deficiências são instituídos dias especiais de atenção a elas. Pesquise e complete corretamente as lacunas:
- a) O dia Mundial do Surdo, instituído em, é comemorado mundialmente no último domingo de setembro. O Dia Nacional do Cego, criado no Brasil em 1961, é comemorado em 13 de dezembro. O dia Mundial da Visão é comemorado na segunda quinta-feira de outubro. Em 15 de comemora-se o Dia Mundial da Bengala Branca, símbolo de independência e mobilidade de pessoas com deficiência O dia Internacional da Síndrome de Down éde março, por fazer alusão à trissomia (três cópias) do cromossomo 21. O Dia Mundial do Autismo é comemorado em de, desde 2008.
- b) O Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, 03 de dezembro, foi instituído pelas Nações Unidas, em 1992, com o objetivo de promover a conscientização sobre assuntos relacionados às pessoas com deficiência, de forma a garantir sua dignidade, seus direitos e bem-estar.
3. Sobre as características de algumas deficiências, coloque V, se verdadeiro ou F, se falso nas alternativas abaixo:
- a) Surdez e Deficiência auditiva - Do um ponto de vista orgânico, são sinônimos utilizados para referir qualquer tipo de perda auditiva em grau leve, moderado, severo ou profundo, em um ou ambos os ouvidos. ()
- b) Os surdos, ou *Surdos* com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. ()
- c) A surdez abrange tanto a cegueira como também a baixa visão. O indivíduo apresenta o comprometimento na área sensorial que é responsável pela representação do mundo. ()
- d) Abordando os critérios de classificação da Deficiência Visual, essa deficiência pode ser compreendida em pelo menos três níveis: a cegueira, a visão residual e a visão sub normal (VSN). ()
- e) As pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, portanto não é preciso e nem de importância o uso de estratégias didáticas diferenciadas para que o conhecimento construído por estes indivíduos. ()
- f) O Autismo ou Transtorno Autista (TEA) é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. Nenhuma estratégia de educação consegue ensinar os conteúdos a essas pessoas. ()
4. Cruzadinha – palavras em **negrito>**

Dados do Censo Escolar de 2017 sobre a Educação especial – O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino

5. A língua brasileira de sinais (Libras), língua materna dos Surdos brasileiros, começou a ser regulamentada no país em 1993. Mas apenas em 2002 a libras foi oficialmente reconhecida e aceita como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei nº **10.436, de 24 de abril de 2002**. Usando as letras do alfabeto em Libras, reescreva a palavra em português.



6. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão, sendo considerada um dos principais documentos mundiais sobre o tema é conhecido como

a

APÊNDICE B – Texto de Apoio 2 e Estudo Dirigido II

PD – PROJETO PROTAGONIZA ESTUDANTE!

TEXTO 2

Parte 1) PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS AO LONGO DO TEMPO - Trechos do livro “o ensino de ciências na escola inclusiva” do autor Gerson de Souza Mol. *Obs.: com adaptações.*

A pessoa com deficiência na Pré-História

[...] pelas condições ambientais hostis – o modo de vida nômade, a necessidade de caça para obtenção diária de alimentos e o enfrentamento as variações climáticas – era praticamente impossível pessoas com deficiência sobreviverem. Nesse contexto, os mais fortes e aptos a subsistência teria vantagens em superar os perigos e adversidades no meio selvagem (SILVA, 1987).

A maioria dos povos da Pré-História, não todos, abandonava a própria sorte ou mesmo exterminavam as pessoas com deficiência. Isso acontecia principalmente por motivos ligados as crenças, mas também por considerarem tais pessoas como um fardo que dificultava a movimentação geral do grupo na busca por regiões mais férteis, devido à escassez de alimentos. Já em outros grupos, as pessoas que estavam à margem do grupo principal devido a doença, velhice, acidentes ou deficiência física e intelectual, eram aceitas de diversas maneiras, desde a tolerância até o comportamento carinhoso, recebimento de honrarias e a aquisição de uma função relevante na comunidade (SILVA, 1987).

Alguns exemplos:

Ashantis (Sul de Gana) – Era costumeiro, quando constituíam um reino próprio, enviar à corte crianças com deficiência física para serem treinadas como mensageiros do rei...outras podiam exercer atividades como espiões, inspetores sanitários ou coletores de impostos [...]

Denes (Noroeste do Canadá) – Costumam abandonar nas planícies geladas de seus imensos territórios as pessoas incapacitadas, seja por idade ou devido à deficiência apresentada.

A pessoa com deficiência na Antiguidade

Em torno dos 4000 anos a. C., começou a surgir um número maior de grupos de homens bem organizados. Rápidos avanços aconteceram, como a invenção da escrita, o surgimento dos pensamentos mais elaborados, como o raciocínio filosófico, o estabelecimento de métodos científico, surgimento de classes sociais, dos grandes aglomerados (casas ou abrigos), início de disputas pelo domínio de terras e demais transformações socioculturais e econômicas influenciaram como viviam e eram tratadas as pessoas com deficiência. Pessoas com deficiências físicas e intelectuais faziam parte das diferentes e hierarquizadas classes sociais na civilização egípcia; Nesta, a medicina se sustentava entre o mítico e o prático, e o tratamento era de acordo com a posição social pertencente. As doenças graves e as deficiências físicas e intelectuais, por exemplo, eram tratadas por meio de preces exorcismos, pomadas, cirurgias variadas ou mesmo sacrifícios.

Os gregos antigos sentiam-se envolvidos por uma infinidade de pequenas crenças e vários deuses aparecem acometidos por deficiências. Em Atenas e Esparta os soldados feridos e deficientes obtinham favorecimentos por meio de leis que garantiam sua alimentação por exemplo. No antigo Peloponeso, as crianças que apresentavam alguma deficiência eram expostas ou abandonadas a própria sorte, geralmente em lugares sagrados.

Na Antiguidade as pessoas com deficiência estavam subjugadas a diversos fatores sociais, religiosos, econômicos, políticos e culturais que determinavam como eram tratadas ou consideradas.

A pessoa com deficiência na Idade Média

Na idade Média, período marcado entre o fim do Império Romano (476 a.C.) e a Queda de Constantinopla (1453 d.C.), as incapacidades físicas, as epidemias, os sérios problemas mentais, as doenças graves e as malformações congênitas eram consideradas indícios da ira celeste e taxados como “castigos de Deus”, ou causados por maldições, feitiços e até atuação de maus espíritos. As crianças com deficiências cresciam separadas das demais, sendo constantemente ridicularizadas e desprezadas. Os anões serviam como diversão e muitos deficientes acabavam marginalizados e a prática da esmola diária para sobreviver. No final da Idade Média, o atendimento médico aos pobres, deficientes e enfermos e mendigos progrediu por meio da criação de hospitais (operavam na devoção cristã ao amor ao próximo).

É no início da Idade Moderna que se começa um olhar atento aos direitos das pessoas marginalizadas. Inicia-se também, o desenvolvimento de cirurgias ortopédicas, o estabelecimento de uma filosofia humanista e o atendimento mais científico ao ser humano em geral, dentre outras mudanças (SILVA, 1987).

A pessoa com deficiência no Renascimento até o século XIX

Na Idade Moderna (da tomada de Constantinopla em 1453 d.C. até a Revolução Francesa em 1789 d.C.), destaque para o Renascimento (até o século XVII), época de grande efervescência política, econômica e cultural, sobretudo das artes, música e das Ciências. Muitos artistas, cientistas, poetas e escritores.

s famosos também eram deficientes, como o poeta Camões e o astrônomo Johannes Kepler. No século XVI muitos esforços começaram para compreender as pessoas marginalizadas e os deficientes, como no caso das pessoas surdas que não eram consideradas capazes de serem educadas (SILVA, 1987).

Gerolamo Cardano (1501-1576): inventou um código para ensinar surdos a ler e a escrever (semelhante ao Braille para cegos no séc. XIX); John Bulwer (1600 a 1650): obras sobre a leitura labial e a linguagem de sinais; Juan Pablo Bonet (1579 a 1633) obras sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas de comunicação (SILVA, 1987).

Nos séculos XVII e XVIII, houve também vários progressos na medicina, principalmente no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais (Ortopedia).

A pessoa com deficiência no Brasil antigo

No Brasil, com a chegada dos colonizadores europeus, negros escravos (navios lotados e sem condições mínimas de higiene), as doenças graves e acidentes que já aconteciam no planeta só pioraram.

Os arquivos da História do Brasil apontam normas e decretos que abordavam o “problema de pessoas com deficiência física”, chamados de “aleijados”, “mancos”, “enjeitados”, “surdos-mudos”, entre outras denominações. Eram pessoas consideradas como miseráveis, se pobres e os ricos eram escondidos atrás de muros e cercas vivas das mansões ou fazendas, mas não tinham valor na vida social ou política das sociedades do Brasil, eram pesos para as famílias. Falta registros para informar adequadamente como eram tratadas as pessoas com deficiência, mas há um famoso, o Aleijadinho” (Antônio Francisco Lisboa – 1730 a 1814).

**Casas de Misericórdias*, criadas no século XVI, como em Portugal, eram mantidas com recursos da comunidade para atender pessoas sem condições de pagar por serviços médicos especiais.

**O Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC); *Instituto dos Surdos-mudos* em 1856 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) e *Asilo dos Inválidos da Pátria* – criados por Dom Pedro II. Ações estas, entre outras, apontam para cuidados institucionais para com algumas pessoas com deficiências, embora o estado

ainda não assuma a preocupação e o cuidado com todos eles, que só começa a partir do séc. XX.

A pessoa com deficiência e as guerras do século XX

No século XX, o mundo passou por muitas mudanças sociais e políticas acompanhadas por avanços das Ciências e da medicina, trazendo assim a possibilidade de amenizar e até corrigir muitos males que causavam deficiência.

A primeira radiografia em 1895, feita pelo físico alemão Wilhelm Conrad (1845 – 1923), como ferramenta de diagnóstico.

As duas grandes guerras levam à morte milhares de pessoas e transformaram pessoas consideradas “normais” em pessoas com deficiência.

Neste século, surge uma grande quantidade de políticas e programas assistenciais para reabilitar, qualificar e dar meios de sobrevivência e colocação social as pessoas com deficiência, não como preocupação com o bem estar destas, mas para torná-los mão de obra (Capitalismo).

Parte 2) TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Trechos do livro “o ensino de ciências na escola inclusiva” do autor Gerson de Souza Mól. *Obs.: com adaptações.*

A construção de uma sociedade justa e equânime requer uma escola inclusiva. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva passa pela adoção de tecnologias assistivas nas rotinas diárias, propiciando, assim, melhor acesso ao conhecimento.

As Tecnologias Assistivas – TA tem o poder de atender necessidades individualizadas e favorecer a aprendizagem. No entanto, muitas vezes, falta conhecimento sobre as tecnologias assistivas, o que leva a escola a adotar estratégias inadequadas e não consideram as tecnologias assistivas como aliadas no processo educacional.

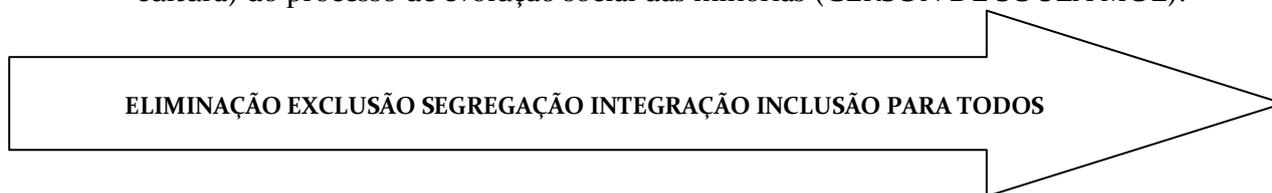
Tecnologia Assistiva é o nome dado ao conjunto de recursos utilizados para ajudar pessoas com deficiência com suas habilidades funcionais, tornando sua vida mais fácil e independente, promovendo melhor qualidade de vida e inclusão social. As tecnologias assistivas agem de forma a ampliar a mobilidade, comunicação e habilidades de aprendizado.

Exemplos de tecnologia assistiva:

- **Rampas de acesso a calçadas e a prédios;**
- Andadores;
- Lupas manuais ou eletrônicas;
- Softwares ampliadores de tela;
- Aparelhos para surdez;
- Avatares Libras.

ESTUDO DIRIGIDO II

- 1) Observe o esquema a seguir, representando as etapas gradativas (incorporadas à cultura) do processo de evolução social das minorias (GERSON DE SOUZA MOL):



Essa caminhada foi feita a passos curtos e o caminho é muito longo. Ainda há muito que percorrer. Para determinadas culturas, a _____ de pessoas com deficiência é o caminho para a sobrevivência do grupo. Aceitar que vivêssem, mas estando à parte da sociedade e/ou da escola, constituiu a _____. Trazê-los para a sociedade e para a escola, mas em salas e espaços específicos é _____. Consideramos que a _____ escolar que vivenciamos e da qual tanto falamos é um remendo para uma escola que tenta, mas ainda não dá conta de lidar com a diversidade presente em nossa sociedade. Precisamos de uma escola que seja realmente _____. Ou seja, uma escola que seja capaz de atuar diante da diversidade. Escolas que não precisem, por exemplo, de tirar alunos da sala onde estão seus colegas para atendê-los separadamente.

- 2) Leia os trechos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, sobre as Tecnologias Assistivas e discuta com seu grupo qual seria a função da escola para promover a inclusão em seu espaço? Levem em consideração que o PNE deixa claro em suas metas o papel da Educação enquanto direito e um meio essencial para que todos os outros direitos se concretizem

**“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;*

**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”*
(FONTE: Estratégias 4.6 e 4.10, Meta 4, PNE)