

**UNIVERSIDADE VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS**

**JULIANA BENEDITA COSTA TOBIAS NEGRÃO**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA - UM OLHAR  
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**POUSO ALEGRE - MG  
2024**

**UNIVERSIDADE VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E  
SOCIEDADE**

**JULIANA BENEDITA COSTA TOBIAS NEGRÃO**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA - UM OLHAR  
PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade Vale do Sapucaí - UNIVÁS, como exigência inicial para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão

**POUSO ALEGRE  
2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Negrão, Juliana Benedita Costa Tobias.

Metodologias ativas na educação especial e inclusiva: um olhar para formação docente / Juliana Benedita Costa Tobias Negrão – Pouso Alegre: Univás, 2024.

112f.:graf:tab.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, conhecimento e sociedade. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler.

1. Educação Inclusiva. 2. Diversidade. 3. Metodologias Ativas. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD – 370.1

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa: CRB/6-3538

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA – UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE" foi defendida, em 06 de dezembro de 2024, por JULIANA BENEDITA COSTA TOBIAS NEGRÃO, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98028120, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:  
Marcelo Augusto Scudeler  
CPF: \*\*\*.251.818-\*\*  
Orientador  
Data: 11/12/2024 21:06:14 -03:00



Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientador

Assinado eletronicamente por:  
Fábio Brazier  
CPF: \*\*\*.520.246-\*\*  
Membro Externo  
Data: 12/12/2024 16:44:15 -03:00



Prof. Dr. Fábio Brazier  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - (IFSULDEMINAS)  
Examinador

Assinado eletronicamente por:  
Francisco Evangelista  
CPF: \*\*\*.818.988-\*\*  
Membro Interno  
Data: 12/12/2024 17:20:09 -03:00



Prof. Dr. Francisco Evangelista  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha avó, cuja memória sempre me inspira, e ao meu filho e meu marido, que me apoiam e iluminam meu caminho a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, presença cuja e proteção me guiaram em cada etapa desta jornada. Nos momentos de desafio, senti o amparo de Deus e a intercessão amorosa de Nossa Senhora, que me fortaleceram e me deram coragem para seguir em frente. Sou profundamente grata por cada instante de inspiração, fé e esperança, que só foram possíveis graças a essa fé que ilumina meu caminho e enche meu coração.

Ao meu orientador, Professor Marcelo, pela orientação dedicada e pelo apoio constante ao longo desta jornada. Sua paciência, conhecimento e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver este trabalho com confiança e clareza. Sou profundamente grata por sua inspiração, que contribuiu não apenas para este projeto, mas também para o meu crescimento.

À minha família, especialmente ao meu marido e ao meu filho, pelo apoio incondicional e pela compreensão da importância deste estudo em nossas vidas.

À minha sogra Marlene e ao meu sogro Paulo, que, com tanto carinho, cuidaram do meu filho, permitindo que eu me dedicasse aos estudos.

À minha amiga e comadre Paloma, sempre presente nos momentos difíceis, me ouvindo e acolhendo meu filho quando mais preciso.

Aos meus alunos, que com seu amor e carinho me fizeram a professora mais feliz. Vocês ficaram ao meu lado, me incentivando e levantando nos momentos que mais precisei. Minha gratidão a cada um de vocês, que foram uma inspiração constante em mim.

Aos professores que encontrei ao longo do mestrado, minha sincera gratidão. Cada um de vocês contribuiu de forma única para o meu aprendizado e para o desenvolvimento deste trabalho. Suas aulas, conhecimentos e incentivos foram nessa jornada fundamental e deixaram marcas profundas na trajetória.

Aos amigos que, com palavras de incentivo e gestos de apoio, me ajudaram a persistir, e a todos os professores que desenvolveram para o meu crescimento e para a realização deste sonho, deixo meu profundo agradecimento.

**“Que sua fé seja maior que seus medos.”**

Autor desconhecido

## RESUMO

A educação inclusiva é um pilar essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental e promovendo a participação de todos os alunos. Esta dissertação tem como objetivo investigar a aplicação de metodologias ativas como estratégia pedagógica que potencializa a inclusão e a autonomia dos estudantes, especialmente de inclusão, com um enfoque especial na formação docente. Essas metodologias incentivam a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem, favorecendo a resolução de problemas e a colaboração entre pares, o que é crucial para a formação de professores capazes de atuar em ambientes diversos. A implementação dessas abordagens educacionais cria um ambiente mais acessível e acolhedor, que valoriza a singularidade de cada aluno e promove o desenvolvimento de competências essenciais, como a tomada de decisões e o pensamento crítico. Um aspecto central dessa análise é verificar como essas metodologias são abordadas nos cursos de graduação em pedagogia, refletindo sua importância no processo de formação docente. Para identificar lacunas e avaliar a presença de metodologias ativas que preparem os futuros professores para enfrentar os desafios da educação inclusiva, serão empregadas metodologias de pesquisa autobiográfica, bibliográfica e documental. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa busca analisar a eficácia das metodologias ativas na promoção da inclusão e da autonomia, examinando suas práticas de implementação em contextos educacionais inclusivos. Essa análise visa contribuir para a formação de educadores mais bem preparados e conscientes da importância da educação especial e inclusiva, equipando-os com as ferramentas necessárias para criar ambientes de aprendizagem que acolham e valorizem todos os alunos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, diversidade, metodologias ativas, formação docente.



## ***ABSTRACT***

Inclusive education is an essential pillar for building a fair and equitable society, recognizing diversity as a fundamental value and promoting the participation of all students. This dissertation aims to investigate the application of active methodologies as a pedagogical strategy that enhances inclusion and student autonomy, especially for those in inclusive education, with a particular focus on teacher training. These methodologies encourage students' active participation in their learning process, fostering problem-solving skills and peer collaboration, which is crucial for the development of teachers capable of working in diverse environments. The implementation of these educational approaches creates a more accessible and welcoming environment that values each student's uniqueness and promotes the development of essential skills, such as decision-making and critical thinking. A central aspect of this analysis is to examine how these methodologies are addressed in undergraduate pedagogy courses, reflecting their importance in the teacher training process. To identify gaps and evaluate the presence of active methodologies that prepare future teachers to face the challenges of inclusive education, autobiographical, bibliographical, and documentary research methodologies will be employed. This qualitative research, therefore, seeks to analyze the effectiveness of active methodologies in promoting inclusion and autonomy, examining their implementation practices in inclusive educational contexts. This analysis aims to contribute to the training of more well-prepared educators who are aware of the importance of special and inclusive education, equipping them with the necessary tools to create learning environments that embrace and value all students.

**Keywords:** inclusive education, diversity, active methodologies, teacher training.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1:** Número quantitativo de alunos de inclusão, divididos por etapas formativas, entre 2019/2023.....65

**Gráfico 2:** Relação dos cursos presenciais de Pedagogia na região do Sul de Minas Gerais e a quantidade de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) disponíveis, conforme levantamento realizado em 14.10.2024.....81

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Relação de teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em pesquisa realizada no dia 04.09.2024 .....	17
<b>Quadro 2:</b> Relação dos cursos de pedagogia presenciais encontrados na região do Sul de Minas Gerais, em pesquisa realizada no dia 14.10.2024 .....	78

## LISTA ABREVIATURAS DE SIGLAS

**AEE:** Atendimento Educacional Especializado  
**ABP:** Aprendizagem Baseada em Problemas  
**APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
**AVA:** Ambiente Virtual de Aprendizagem  
**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular  
**CALAFIORI:** Faculdade Calafiori  
**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CF:** Constituição Federal  
**CoPs:** Comunidades de Prática  
**CNE:** Conselho Nacional de Educação  
**CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**DCN:** Diretrizes Curriculares Nacionais  
**DUA:** Desenho Universal de Aprendizagem  
**ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente  
**EPAEE:** Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais  
**EJA:** Educação de Jovens e Adultos  
**FABI:** FAI - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação  
**FAGAMMON:** Faculdade Presbiteriana Gammon  
**FADMINAS:** Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais  
**FACICA:** Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais  
**FAEX:** Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Extrema  
**FAPAC:** Faculdade Presidente Antônio Carlos de Baependi  
**FPS:** Funções Psicológicas Superiores  
**IES:** Instituições de Ensino Superior  
**IF:** Instituto Federal  
**IFSULDEMINAS:** Instituto Federal do Sul de Minas Gerais  
**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**MEC:** Ministério da Educação  
**NETEIMA:** Núcleo de Estudos em Tecnologias Educacionais, Inovação e Metodologias Ativas  
**PcD:** Pessoa com Deficiência  
**PEI:** Plano Educacional Individualizado  
**PBL:** Project-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Projetos)  
**PIBID:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
**PNE:** Plano Nacional de Educação  
**PNEE:** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
**PPC:** Projeto Pedagógico de Curso  
**PRG:** Pró-Reitoria de Graduação  
**RA:** Realidade Aumentada  
**RV:** Realidade Virtual  
**SciELO:** Scientific Electronic Library Online  
**TDICs:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
**TIC:** Tecnologias da Informação e Comunicação  
**TEA:** Transtornos do Espectro Autista  
**UNIFAL:** Universidade Federal de Alfenas  
**UNIFEG:** Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé  
**UNIFENAS:** Universidade José do Rosário Vellano  
**UNINCOR:** Centro Universitário Vale do Rio Verde  
**UFLA:** Universidade Federal de Lavras  
**UEMG:** Universidade do Estado de Minas Gerais  
**UNIVÁS:** Universidade do Vale do Sapucaí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 METODOLOGIA</b> .....	<b>15</b>
<b>2 DO ESTADO DA ARTE: TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>3 ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1. AUTOBIOGRAFIA: O CAMINHO DA DOCÊNCIA</b> .....	<b>23</b>
1.1 Educação Infantil .....	23
1.2 O ensino fundamental .....	25
1.3 Ensino Médio .....	31
1.4 O caminho para o ensino superior.....	34
1.5 Estágios: Os primeiros contatos com a docência .....	38
1.6 Pedagogia: a segunda graduação e os novos caminhos para a docência .....	41
1.7 Pós-graduações: Formações continuadas .....	43
1.8 Qual é o valor do diploma? .....	45
<b>CAPÍTULO 2. METODOLOGIA ATIVAS</b> .....	<b>46</b>
2.1 Breve histórico das Metodologias ativas .....	47
2.1.1 Síntese histórica das Metodologias Ativas no Brasil .....	48
2.1.2 Contribuições de alguns autores brasileiros sobre a implantação das Metodologias ativas no Brasil.....	49
2.2 Exemplos de Metodologias Ativas na sala de aula.....	51
2.2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) .....	51
2.2.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) .....	52
2.2.3 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) .....	52
2.2.4 Gamificação .....	53
2.2.5 Aprendizagem Cooperativa .....	54
<b>CAPÍTULO 3. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS.</b> .....	<b>55</b>
3.1 Educação Especial, breve histórico e legislação .....	56
3.2 Educação Especial no Brasil .....	57
3.3 Educação Inclusiva e Educação Especial .....	63
3.4 A representatividade quantitativa de alunos com deficiência na educação regular ..	64
3.5 Metodologias ativas na Educação Especial e Inclusiva: como incluir?.....	66
3.5.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) .....	67
3.5.2 Sala de Aula Invertida .....	67
3.5.3 Gamificação .....	68
3.5.4 Aprendizagem Colaborativa .....	68
3.6 Desafios e Dificuldades das Metodologias Ativas na Educação.....	68
3.6.1 Resistência à Mudança .....	69
3.6.2 Necessidade de Formação Contínua .....	69
3.6.3 Adaptação do Currículo.....	69
3.6.4 Gestão do Tempo.....	70
3.6.5 Avaliação e Feedback .....	70

3.7 Possíveis estratégias de Superação dos Desafios .....	70
3.7.1 Formação de Comunidades de Prática .....	71
3.7.2 Uso de Tecnologias Educacionais .....	71
3.7.3 Suporte Institucional .....	72
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC) DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS .....</b>	<b>74</b>
4.1 Importância do Curso de Pedagogia: um breve histórico .....	75
4.1.1 Pedagogia na atualidade e sua formação .....	76
4.2 Análise de dados das Instituições de Ensino Superior (IES) .....	77
4.3 Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC): Metodologias ativas e Educação Especial/ Inclusiva .....	82
4.3.1 Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL .....	83
4.3.2 Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé- UNIFEG .....	84
4.3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Inconfidentes - IFSULDEMINAS .....	86
4.3.4 Universidade Federal de Lavras - UFLA .....	87
4.3.5 Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG Campus Passos e Poços de Caldas .....	89
4.3.6 Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS .....	91
4.4 Resultados e discussões .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um pilar fundamental para uma sociedade justa e igualitária, que reconhece a diversidade como uma riqueza a ser valorizada. Nesse contexto, a busca por práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a participação de todos os alunos torna-se imperativa. A implementação de metodologias ativas no ambiente educacional representa um caminho necessário e promissor para alcançar esse objetivo, uma vez que essas abordagens colocam o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem, permitindo a adaptação aos diferentes ritmos, estilos e necessidades dos educandos.

Uma metodologia ativa envolve a proposição de atividades práticas, desafiadoras e significativas, em que os alunos são estimulados a resolver problemas, colaborar com seus colegas, pesquisar e construir conhecimento de forma ativa e autônoma. Esse enfoque pedagógico rompe com a tradicional relação professor-aluno centrada apenas na transmissão de conteúdos, empoderando os estudantes como sujeitos ativos na construção do saber.

Dentro do contexto da educação inclusiva, a aplicação das metodologias ativas assume um papel ainda mais relevante, uma vez que permite criar ambientes mais acessíveis e acolhedores para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas. Ao colocar o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem, as metodologias ativas reconhecem e valorizam a singularidade de cada indivíduo, estimulando a expressão de suas potencialidades e a superação de desafios.

A promoção da autonomia é um dos pilares centrais da educação inclusiva. Quando os alunos são incentivados a assumir um papel ativo em sua aprendizagem, desenvolvem a capacidade de tomar decisões, pensar criticamente e aprender a aprender. A autonomia não apenas fortalece o processo de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para serem cidadãos autônomos e participativos em suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, a adoção de metodologias ativas na educação inclusiva favorece a convivência e o respeito às diferenças, pois proporciona oportunidades para a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos. Esse ambiente inclusivo e colaborativo contribui para o desenvolvimento de uma cultura de empatia, tolerância e valorização da diversidade, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante da diversidade presente nas salas de aula, é essencial investigar como essas abordagens pedagógicas podem ser adaptadas e implementadas de maneira efetiva, de modo a criar um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de cada estudante,

respeitando suas características individuais e necessidades específicas, além de criar um método de aprendizagem diferenciado para os alunos. Assim, pergunta-se: é possível dizer que o aluno aprende melhor utilizando outros recursos além dos já apresentados em sala de aula?

Esta dissertação tem como objetivo investigar o papel das metodologias ativas na formação de professores para contextos inclusivos, analisando como essas abordagens pedagógicas são tratadas nos cursos de graduação em pedagogia. O foco é examinar se a formação docente oferece uma abordagem sistemática e aprofundada para capacitar os futuros professores na aplicação dessas práticas inclusivas.

Com base na vivência pessoal da autora, busca-se compreender em que medida os cursos de formação inicial preparam professores para implementar metodologias ativas em ambientes inclusivos, promovendo uma educação que valorize a diversidade e estimule a participação de todos os estudantes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa para investigar o potencial das metodologias ativas na promoção da autonomia dos alunos, assim como os desafios e as práticas envolvidas em sua aplicação em salas de aula inclusivas. Além disso, examina se e como essas metodologias são discutidas e aplicadas nos processos formativos, a fim de identificar suas contribuições e limitações para uma educação inclusiva e participativa.

Assim, essa dissertação busca investigar se as metodologias ativas na educação inclusiva ocupam um papel central e relevante na formação de professores, oferecendo fundamentos que promovam práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas. O objetivo é capacitar os educadores para atender de maneira eficaz às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos, garantindo uma educação verdadeiramente equitativa.



## 1 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta dissertação é a autobiográfica, com revisão bibliográfica e documental.

A pesquisa de revisão bibliográfica é uma análise crítica e sistemática das publicações existentes sobre um tópico específico, neste caso, metodologias ativas e sua aplicação na educação especial e inclusiva. O objetivo da revisão de literatura é compilar, avaliar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre o tema, a fim de identificar lacunas na pesquisa, contextualizar o estudo e orientar investigações futuras.

Nesta dissertação, foram revisadas obras de diversos autores de referência para o embasamento teórico. Entre eles Mantoan (2003), que discute a importância da inclusão como um processo de transformação pedagógica e social; e Omote (1994), que analisa as barreiras atitudinais e suas consequências no processo inclusivo.

No que se refere à aplicação das metodologias ativas, foram consultados autores como Moran (2015), que explora o uso de tecnologias digitais e estratégias interativas, como a Sala de Aula Invertida, para promover maior engajamento dos alunos; e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que destacam a Gamificação como uma abordagem eficaz para tornar a aprendizagem mais dinâmica e inclusiva.

Além desses autores, foram analisados artigos científicos recentes que discutem o impacto das metodologias ativas na educação inclusiva. Destacam-se os estudos de Souza (2020), que investiga a efetividade da Sala de Aula Invertida em alunos com necessidades educacionais especiais; Lima e Silva (2019), que avaliam a contribuição da Gamificação para o desenvolvimento de competências em ambientes inclusivos; e Santos (2021), que explora a integração de diferentes metodologias ativas no ensino inclusivo e seus resultados em termos de aprendizagem.

A pesquisa documental é uma metodologia valiosa para investigar o impacto das políticas educacionais na inclusão de alunos com necessidades especiais. Essa abordagem permite o acesso a documentos oficiais, relatórios de pesquisa, legislações e artigos acadêmicos que oferecem uma visão abrangente sobre o tema.

Nesta dissertação, como fonte primária documental, utilizou-se uma base legislativa composta pela Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), além de outras legislações que tratam da educação inclusiva, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Também foram consultados documentos que discutem as metodologias ativas no contexto educacional,

como o Plano Nacional de Educação (PNE) e diretrizes curriculares nacionais. Ademais, a pesquisa fez uso de dados oriundos de relatórios e estudos sobre a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o impacto das metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida e a Gamificação, no ensino de alunos com deficiência.

Ainda como fonte documental, para verificar se as metodologias ativas dirigidas para a formação de alunos de inclusão são consideradas no processo de formação docente, analisou-se Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia ofertados na modalidade presencial, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas da região do Sul de Minas Gerais. Neste esforço de análise, foram destacados os principais componentes desses projetos, incluindo a estrutura curricular, as abordagens metodológicas, com ênfase no uso das Metodologias Ativas, os processos de avaliação e estágios, além das diretrizes éticas e filosóficas que os sustentam.

Por fim, na perspectiva metodológica desta dissertação, a pesquisa autobiográfica é fundamentada na premissa de que a narração das próprias experiências de vida pode fornecer *insights* valiosos sobre fenômenos sociais e educacionais. Este método permite ao pesquisador explorar e refletir criticamente sobre suas próprias vivências, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada do tema de estudo. A metodologia autobiográfica está enraizada na teoria narrativa, que considera a narrativa uma forma fundamental de organizar a experiência humana e dar sentido ao mundo.

## 2 DO ESTADO DA ARTE: TESES E DISSERTAÇÕES EXISTENTES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E INCLUSÃO

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em pesquisa realizada no dia 04.09.2024, tendo como descritores os termos "educação inclusiva" e "metodologia ativa" no título, resumo e nas palavras-chave, sem usar qualquer filtro temporal, não foi encontrado nenhum trabalho. Em nova pesquisa, na mesma data, agora fazendo uso dos descritores "educação inclusiva" e "metodologia", também para o título, resumo e palavras-chave, usando como filtro temporal trabalhos a partir de 2010, foram localizados 287 trabalhos, entre dissertações e teses; dentre esses, o mais recente é do ano de 2012. A partir destes, e inserindo novo filtro para incluir apenas as teses, obteve-se o resultado de 20 pesquisas, todas elas produzidas nos primeiros anos da década de 2010.

O quadro abaixo enumera os títulos, autores, ano e instituição de origem dessas 20 teses.

**Quadro 1:** Relação de teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em pesquisa realizada no dia 04.09.2024

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
SUA MAJESTADE O AUTISTA: FASCÍNIO, INTOLERÂNCIA E EXCLUSÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	FURTADO, LUIS ACHILLES RODRIGUES	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	DUEK, VIVIANE PREICHARDT	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA	SCHIRMER, CAROLINA RIZZOTTO.	2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
TORNAR-SE ALUNO: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	CASTRO, PAULA ALMEIDA DE	2011	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1990: O CONTEXTO DA INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	SILVA, SANDRA SALETE DE CAMARGO	2011	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM	COSTA, VANDERLEI BALBINO DA.	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
SUPERDOTADOS E SUPERDOTADOS UNDERACHIEVERS: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, FAMILIARES E ESCOLARES	OUROFINO, VANESSA T. A. TENTES DE	2011	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM CAMPO GRANDE -MS: ANÁLISE DOS INDICADORES	CORRÊA, NESDETE MESQUITA	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	SOARES, CRISTINA FAÇANHA	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, A PERSPECTIVA INCLUSIVA E A CENTRALIDADE DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS A TESSITURA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA	SANTOS, KATIA SILVA	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA A DISTÂNCIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.	SILVA, IONE ARSENIO DA.	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
INTERVENÇÃO COLABORATIVA SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	BRAUN, PATRICIA	2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UEPB: UMAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL	RAMALHO, MARIA NOALDA.	2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LEOPOLDO/ RS, VISTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE SEUS SUJEITOS.	GARCIA, ELISETE ENIR BERNARDI.	2011	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, SÃO LEOPOLDO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS E PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE O FENÔMENO DA DEFICIÊNCIA	MOREIRA, GERALDO EUSTÁQUIO	2012	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MODOS CONTEMPORÂNEOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS E ALUNAS COM DEFICIÊNCIA E DOS QUE APRESENTAM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA	SERPA, MARTA HELENA BURITY.	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SUBSÍDIOS PARA A POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UNIMONTES	OLIVEIRA, ANTONIA SOARES SILVEIRA E	2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
QUE(M) NOMEIA A DEFICIÊNCIA?	GALVÃO, LÍGIA FERREIRA	2011	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FATORES DETERMINANTES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROVA BRASIL NO ESTADO DO PARANÁ	PEREIRA, MARIA JOSÉ.	2012	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
GERANDO EUS, TECENDO REDES E TRANÇANDO NÓS: DITOS E NÃO DITOS DAS PROFESSORAS E ESTUDANTES NEGRAS NOS COTIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	MELO, MARGARETH MARIA DE	2012	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Considerando que todas as teses datam da primeira década de 2010, período em que o Portal da CAPES ainda não existia, nenhuma delas foi encontrada em sua íntegra para leitura e análise por meio dessa plataforma. Assim, uma primeira análise das 20 teses foi limitada à avaliação de seus títulos. No entanto, todas elas foram localizadas em periódicos das universidades responsáveis pelas pesquisas, e algumas também foram encontradas em bases de dados como o SciELO, ampliando as possibilidades de consulta

e verificação. Contudo, pela leitura dos resumos, é perceptível que as referidas teses não dialogam com a pesquisa que está sendo desenvolvida neste trabalho.

Tal resultado indica a inexistência de pesquisas, em nível de mestrado ou doutorado, sobre a utilização de metodologias ativas na educação inclusiva para ganhos de aprendizagem. Há, todavia, diversos artigos que se aproximam do objeto desta pesquisa e que foram localizados durante o levantamento bibliográfico. Entre eles, merecem destaque os artigos de Pavão (2021) e Machado (1998), textos estes que exploram a temática sobre as metodologias ativas e a educação inclusiva. Todos esses artigos mencionados serão explorados no desenvolvimento deste trabalho.

Neste contexto, considerando os resultados da pesquisa do estado da arte, que levou em conta apenas o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, repositório oficial destas modalidades de produções científicas, é possível afirmar que o objeto desta pesquisa, centrado na aplicação de metodologias ativas para ganhos de aprendizagem na educação inclusiva, é muito pouco explorado e, quiçá, não há pesquisas recentes sobre o tema em programas de pós-graduação, corroborando para justificar a pertinência desta temática.

### **3 ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL**

Esta pesquisa é estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações conclusivas. No primeiro capítulo, é apresentado um conteúdo autobiográfico da autora, detalhando sua trajetória e as razões que a levaram à escolha pela docência.

O segundo capítulo aborda o contexto das metodologias ativas, incluindo marcos históricos e exemplos de metodologias que podem ser aplicadas em sala de aula.

No terceiro capítulo, examina-se a educação especial e inclusiva, discutindo a evolução histórica, leis e decretos que promoveram avanços ao longo do tempo, bem como as terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência e os benefícios dessas mudanças. Diferencia-se, ainda, a educação especial da educação inclusiva, bem como é feita uma exploração das possibilidades de aplicação das metodologias ativas em ambos os cenários, além de apresentar hipóteses sobre as dificuldades e soluções para a implementação dessas metodologias.

No quarto capítulo realiza-se um levantamento dos planos de cursos da graduação em pedagogia de algumas instituições do sul de Minas Gerais, nos quais será analisado se os currículos disponíveis atualmente trazem referências às metodologias ativas e à educação especial/inclusiva.



## CAPÍTULO 1. AUTOBIOGRAFIA: O CAMINHO DA DOCÊNCIA

### 1.1 Educação Infantil

Quando nos propomos a narrar algo ou recontar episódios acessados por alguns indivíduos ou vivenciados de modo particular, trazemos conosco uma responsabilidade sobre como o ouvinte irá receber aquele conteúdo e quanto agregará no seu trajeto acadêmico aquela narrativa. Trazemos elementos bibliográficos, históricos pessoais, porém, solidificados pela metodologia do memorial acadêmico.

Início esta narrativa descrevendo os meus primeiros contatos escolares, mas antes devo relatar de onde vim e como a educação foi e é um aspecto indispensável em minha vida.

Nasci em uma família humilde, em uma cidade no interior de São Paulo, filha de mãe analfabeta, auxiliar de serviços gerais, e com idade avançada para gerar filhos. Muitos relatam que sou fruto de um “milagre”, com pai negro carregado de paradigmas e não concluinte do ensino regular em tempo normal, cujas profissões eram motorista de ambulância e pedreiro. Sou a terceira filha de minha mãe e a única de meu pai. Meu primeiro contato com a escola foi aos 3 meses de vida. Minha infância foi muito rodeada de salas de aula, pátios e as professoras (“tias”). Na educação infantil, fui aluna em uma escola com princípios voltados ao catolicismo, na qual grande parte das educadoras eram freiras. Vivenciei e tive afetividade a esse ambiente, tanto que nas férias chorava para voltar à escola.

Recordo de minha festa de 5 anos na escola, era o auge das sandálias de uma apresentadora loira muito famosa no meio infantil e, para nós, com poucas condições, existiu um esforço para tê-la. Aquele objeto era tão significativo para mim que a minha transição da educação infantil para o ensino fundamental foi marcada por esse aniversário na escola, em meio a beijos e abraços das “tias” calçando a sandália.

Trago algumas reflexões antes de continuar: a criança na educação infantil está em pleno desenvolvimento e o educar com afetividade é tão importante que marca o indivíduo de uma forma avassaladora e, por isso, acreditamos que é importante a formação dos docentes e no quanto isso pode contribuir positivamente na vida das crianças.

Lev Vygotsky destacou a importância da afetividade no processo educativo, argumentando que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às emoções e aos sentimentos. Em suas palavras: "O pensamento não é apenas mediado por palavras,

mas também pelas emoções. O que a criança sente influencia diretamente o que e como ela pensa" (Vygotsky, 1998, p. 69).

Tiriba (2005, p. 82) traz em seus escritos a importância do cuidar e como isso passa a ser um agente transformador:

[...] a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido [...] cuidar é uma ação/atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado. Vêm daí, provavelmente, o profundo envolvimento e a satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças e a atenção e o afeto que dedicam a elas provocam respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, mobilizadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade

Ainda recordando o meu trajeto na educação infantil, tive uma experiência muito simbólica, que é a criação do Boneco de alpiste<sup>1</sup>. Todos da minha turma se dedicavam a cuidar do seu e comigo não era diferente. Lembro quando começaram a surgir os primeiros “cabelos”, como um momento mágico para nós, e que posteriormente reproduzi com meus alunos em um outro contexto, com crianças de outras idades, em uma aula de ciências explicando sobre fotossíntese. Ao pensar nessas lembranças, trago os meus momentos de aprendizado, mesmo sendo tão pequena, mas que solidificaram minhas escolhas futuras, mais uma vez pontuando a importância da educação infantil e seus benefícios na vida de todas as crianças que têm a oportunidade de estar nesse ambiente, antes mesmo de ela se tornar obrigatória. Vale ressaltar que a educação é um direito de todos, inclusive na primeira infância, como previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988):

Art. 208. da Constituição Federal que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Avançando um pouco nesse trajeto, encontro-me no ensino fundamental I, ano de 1997. Não fiz a pré-escola, pois na época, no caso dos alunos que possuíam 6 anos, os responsáveis poderiam optar por matricular a criança direto no 1º ano do ensino

---

<sup>1</sup> Boneco de alpiste: É uma produção feita com meia calça usada, um pouco de alpiste, terra, substratos e materiais para decoração. Primeiramente, deve-se enrolar a meia em um formato esférico. Após, adicionar a terra e os substratos disponíveis e, por último, colocar o alpiste e amarrar no formato de uma “cabeça”. Após, deve-se usar a criatividade e colar olhos, desenhar boca, e personalizar da forma desejada. Por fim, expor o boneco ao sol e regá-lo uma vez ao dia, e assim nascerão os “cabelos”. Essa experiência pode ser feita com alunos de diversas idades. (descrições da autora).

fundamental I. Na ocasião, não era habitual ou regulamentado, como ocorre atualmente, que a criança ingressasse aos 6 anos e finalizasse o ensino fundamental aos 14 anos, após 9 anos no ensino fundamental, nos termos da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

## 1.2 O ensino fundamental

Em 1997, minha família se mudou de cidade e foi uma transformação muito significativa, pois morávamos no centro da cidade e acabamos por residir em uma chácara na zona rural. Era em outro bairro, não tínhamos carro e o transporte público não passava perto de casa. A ausência dos meus colegas, escola e professoras foi muito impactante, era tudo muito diferente e agora eu teria que me esforçar muito mais para ter condições mínimas de estudo. Hoje vejo que talvez tenha sido uma perda, pois não ter feito a pré-escola traria mais embasamento para prosseguir no ensino fundamental. Findou-se que eu era a aluna mais nova da turma, com isso, havia mais um estranhamento e um período longo de adaptação.

Recordo do meu primeiro dia de aula na minha nova escola, que era da rede municipal de ensino. Meu pai possuía uma bicicleta “barra forte”, tenho lembranças de como ela era pesada e como era estranho ser carregada por aquele “meio de transporte”. Confesso que não me adaptei com essa mudança. O clima era diferente, a escola era muito simples e tinha poucas crianças. Sentia-me como um “patinho feio”, pois me olhavam como uma grande novidade e eu não estava habituada com esses olhares. Como todas as crianças, logo me adaptei, mas entendia que a minha vida nunca mais seria a mesma.

Minha primeira professora, a “tia” Vera, era uma mulher negra linda, com sorriso largo e muito afetuoso, eu amava ser abraçada por ela. Naquela época não havia um padrão estabelecido no qual os professores deveriam se embasar. Não havia uma rotina escolar e, muito menos, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>. Infelizmente, normalmente as cidades menores eram muito mais atrasadas. Acredito que, por esses e outros motivos, tinha um sentimento de que já sabia os conteúdos que a professora nos

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam (SAE - Digital).

passava. Sempre era a primeira a entregar as atividades e logo ajudava os colegas, gostava muito de participar e via que meus colegas não eram alfabetizados ainda (entendo que era o início do ciclo da alfabetização), mas eu já sabia ler e escrever e às vezes me frustrava diante disso. Fico me perguntando quando fui alfabetizada e por vezes não tenho essa resposta, recordo que nunca tive dificuldades na escrita, na leitura e na fala, mas sempre fui muito estimulada e agradeço imensamente aos meus pais por me proporcionarem esses ambientes de aprendizagem desde muito nova.

Os anos foram passando e tenho muitas lembranças afetivas de minhas professoras da 2ª série, como a professora Jaque, em especial a docente da 4ª e 5ª séries, professora Milene. Que felicidade quando soube que iria ser a minha professora novamente. Recordo-me que ela era uma professora maravilhosa, que tinha um olhar diferenciado para cada aluno, era sem igual sua dedicação na sala de aula. Via-se que amava ensinar “além das paredes da escola” e, por isso, nos proporcionou momentos únicos, como atividades e excursões pedagógicas. Hoje, assimilando a realidade de muitos alunos, inclusive a minha, pois era muito vulnerável financeiramente, ela nos proporcionou oportunidades únicas de vivência para a vida. Acredito que meu desejo de ser professora nasce nesse período. Recordo ainda que todas as minhas atividades extraclasse eram tão envolventes que por vezes penso que o meu desejo de trabalhar com metodologias ativas e projetos vem dessa vivência tão satisfatória nesse período escolar.

Morán (2015, p. 17) analisa que as metodologias ativas contribuem para o trabalho docente e acrescentam significativamente na aprendizagem do aluno, pois ensinar é proporcionar experiências e observar o crescimento e a individualidade de cada um:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Nessa época, início dos anos 2000, pouco se falava de metodologias ativas, mas acredito que algumas de minhas docentes, mesmo sem saber de que se tratava uma metodologia inovadora, já executavam de maneira singular.

Estamos no ano de 2001, um ano de muitas transformações para mim, finalizei a 4ª série e fui para a 5ª série. Na época era considerado o ensino fundamental II. Lembrando que a nomenclatura série era utilizada naquele período. Iniciei então a 5ª série em uma nova escola, agora na rede estadual, uma vez que a partir do fundamental II a obrigação de disponibilizar essa modalidade de ensino fica dividida entre Município e

Estado<sup>3</sup>. Na minha cidade, no interior de São Paulo, não havia ensino fundamental II oferecido pelo Município.

A nova escola era do lado da antiga, porém, era carregada de estigmas e preconceitos. Lembro de minha mãe temer por eu estar com alunos maiores e não saber como me portar. Havia relatos de que a escola tinha um alto índice de criminalidade, fato que na época não era possível entender. Hoje vejo o quanto foi difícil para os meus pais não poder proporcionar algo melhor para mim naquele momento.

Iniciou-se a 5ª série e eu, como sempre, muito empolgada para o início das aulas. Alguns amigos continuaram comigo, mas a maioria, que tinha um poder aquisitivo um pouco melhor foi estudar na “cidade”, lembrando que estou falando de escolas na zona rural em bairros afastados (periféricos) e muitas vezes abandonadas pelo poder público.

Logo nos primeiros dias notei muita coisa diferente: o acolhimento da escola anterior já não se fazia tão presente, os professores pareciam sempre chateados por viajarem todos os dias para dar aula naquela escola, sempre ouvia murmúrios nos corredores de como era ruim lecionar lá. Ainda assim existiam professores excelentes, que aparentavam amar estar conosco e nos incentivaram a sermos melhores. Passaram-se os primeiros meses e logo me adaptei, mas na minha cabeça já era um objetivo finalizar o ensino fundamental lá e fazer o ensino médio em alguma escola na “cidade”, pois queria vivenciar novas oportunidades e ali, infelizmente, eram poucas opções.

Minha turma era muito variada, mas acredito que tudo tem um porquê, e hoje sei o quão importante foi estar naquele local. Conheci uma amiga, que aqui darei o nome de Mily, uma pessoa com deficiência, que nasceu com paralisia cerebral e possuía poucos movimentos. Mily era cadeirante e por vezes andava de muletas e nós sempre a ajudamos a se locomover, a ir ao banheiro e a comer. A pouca legislação da época, destinada a pessoas com deficiência, ainda não abrangia as escolas e vejo o quanto era difícil para ela estar ali.

Talvez as minhas reclamações fossem poucas perto do esforço imenso que ela fez para estudar, sem rampas, sem banheiros adaptados, sem mesas apropriadas, sem professor de apoio, sem muitos recursos para ter uma cadeira adaptada às necessidades dela. Acredito que atualmente seria muito diferente, uma vez que temos uma legislação vigente que tem um olhar exclusivo para a pessoa com deficiência.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Constituição Federal (art. 211, § 2º e 3º), cabe aos Municípios atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental e nos Estados e Distrito Federal, no ensino fundamental e médio. Portanto, o ensino fundamental é competência comum de Estados e Municípios.

Atualmente temos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que traz as obrigatoriedades mínimas para o indivíduo ir e vir com condições asseguradas de acessibilidade e inclusão. Nos artigos 36 e 37 e parágrafo único, verifica-se as exigências estabelecidas priorizando uma educação de qualidade e inclusiva.

Art. 36. A educação é direito fundamental da pessoa com deficiência e será prestada visando o desenvolvimento pessoal, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania.

Art. 37. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar.

Parágrafo único. Fica assegurado à família ou ao representante legal do aluno com deficiência o direito de opção pela frequência às classes comuns da rede comum de ensino, assim como ao atendimento educacional especializado.

Penso que meu anseio ao buscar me qualificar para atender meus alunos com deficiência começou a existir a partir dessa convivência com a minha colega. Acredito que todos os alunos devem ser tratados da mesma maneira, porém, com a mesma condição de ensino, pois a educação é um direito de todos e para todos. Claro, pautando-se em um olhar individualizado para cada aluno.

Sigo meu ensino fundamental I, e cada vez mais busco alternativas para pensar em um futuro melhor. Meus professores pouco falavam de vestibular, faculdades e menos ainda de universidades federais. Tudo isso era muito distante para nós, pois, como disse anteriormente, muitas vezes mal éramos vistos, era inimaginável um aluno de lá se tornar universitário. Esta era a mentalidade da época naquela região, na qual os adolescentes eram predestinados a serem vendedores de loja ou trabalharem no ramo industrial, não que essas profissões fossem ruins, mas existiam alunos com outros sonhos e eu era uma, que sonhava em fazer uma faculdade e mudar de “vida”.

Em 2004, eu estava na 8ª série, no auge dos meus 12 para 13 anos (último ano do ensino fundamental II). Sentia-me muito mais madura para minha idade que meus colegas. Nesse período, minha mãe descobriu um câncer agressivo e entendia que eu deveria “andar com as minhas próprias pernas”. Já me via aflita, pois não gostaria de continuar naquela escola no ensino médio, e as poucas opções e chances de mudança que me eram oferecidas seriam escolas públicas, mas com processos seletivos para ingresso.

Naquela época as *Lan Houses*<sup>4</sup> eram um sucesso e eu juntava algumas moedas para saber sobre como se davam esses processos seletivos, pois em casa não tinha acesso a computadores, celulares e muito menos internet. Falávamos que era coisa de “rico”. Quando ia buscar informações com meus professores, sempre a resposta era a mesma, que não possuíam, com exceção de um, que darei o nome de José, professor de história. Professor José sempre foi muito pessimista, sinto que o seu desejo era aposentar o quanto antes, pois já tinha idade avançada. Professor José era muito áspero, lembro que suas aulas eram entediantes e que a nós passava a sensação de que nunca seríamos nada, pois não estávamos em posição privilegiada diante da sociedade.

Após meses de buscas e encontrar alguns colegas que já estudavam na cidade, vi que teria que fazer uma prova para entrar na escola que eu desejei, aí pensei: Mas como irei fazer isso? Minha mãe em tratamento oncológico, meu pai sempre com ela, meus professores não conseguiam me auxiliar, meus colegas achavam uma loucura eu querer sair da escola e ser obrigada a “pegar” dois ônibus todos os dias, e por aí em diante. Tudo parecia muito distante da minha realidade, mas logo tive uma luz. Lembro-me que o professor José, em uma de suas aulas, havia comentado que seu sobrinho estava se preparando para passar no vestibulinho (a prova era chamada dessa forma). Após esse comentário, com um brilho no olhar, eu esperei ansiosamente para sua aula, pois acreditava que mesmo com seu mau humor diário haveria uma possibilidade de me ajudar. Chegou o grande dia e, assim que o professor chegou na sala, já o procurei e perguntei se era possível ao final da aula conversar um pouco com ele. Logo houve estranhamento da parte do professor, pois os alunos não o procuravam e muito menos para conversar. O professor acenou a cabeça sinalizando que poderia me ouvir e no final da aula o procurei. Mal sabia que seria uma das conversas mais desmotivadoras que eu tive até aquele momento. Segue o diálogo:

- Professor, estou querendo fazer o vestibulinho, o senhor poderia me dar algumas dicas ou emprestar algum material?

Logo o professor, em tom de ironia, responde:

- Menina, quem você pensa que é, meu sobrinho tenta entrar há anos nessa escola e ele estuda em escola particular, esqueça essa ideia, o futuro de vocês é isso mesmo! Apontando para o chão da sala de aula. E continua [...]

---

<sup>4</sup>*Lan house* INFORM: Estabelecimento comercial em que é possível, mediante uma taxa equivalente ao tempo de uso, ter acesso a computadores e, na maioria das vezes, à internet, com o objetivo de pesquisar, jogar, receber e enviar mensagens eletrônicas. Geralmente esse local oferece, ainda, outros serviços, como impressão de material (Dicionário Michaelis).

- Duvido que consiga, mas se conseguir venha buscar sua transferência!

Já mais irônico, com um sorriso ácido de fundo.

Confesso que fiquei sem palavras, mas pensei que tudo que fiz até aquele momento em minha vida escolar não seria em vão, sempre fui uma excelente aluna, com boas notas e comportamento excelente, era exemplo em sala. Chorei em casa sozinha, mas nunca pensei em desistir. Conversei com minha melhor amiga, Angélica (nome fictício), que decidiu que iria me acompanhar, estudaríamos juntas e iríamos conseguir passar.

Chamei outras amigas para nos acompanhar nessa aventura. Ana (outro nome fictício) era muito espontânea e espalhafatosa e, às vezes, até mais a frente da nossa idade cronológica, pois tinha um namorado 10 anos mais velho que ela. Ana faltava às aulas para namorar, e nós sabíamos que isso não iria terminar bem. Angélica e eu insistimos para que ela estudasse com a gente para mudar de escola, mas ela pouco quis saber de estudo. Recordo que nesse período o índice de gravidez na adolescência era alarmante, porém, não havia aulas sobre educação sexual em nossa escola. Nos anos 2000, a educação sexual nas escolas era um tabu. Nesse sentido, desataco um trecho dos Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual (PCNs), vigente na época:

[...] corpo é concebido como um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, este todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social (Brasil, 1997, p. 139-140).

Impressionante como meu percurso escolar foi tão decisivo em minhas escolhas futuras. Minha primeira graduação foi a licenciatura em Ciências Biológicas e, sempre que lecionava ciências ou biologia, quando o corpo humano estava em evidência, parava e explicava aos meus alunos a importância de cuidar do corpo e ter o maior número de informações sobre o que se deseja em sua vida no que diz respeito a como se relacionar e como respeitar seus limites. Vejo que não tivemos isso e, infelizmente, aos 13 anos, minha amiga Ana foi gestante pela primeira vez. Uma criança a mais em uma família que já era de 5 irmãos. Atualmente, minha colega é mãe de 4 crianças e terminou seu ensino médio apenas recentemente, pois na época ela teve que sair da escola para cuidar da criança e ajudar no sustento da casa. O pai da criança, ainda que tenha assumido a paternidade, teve pouco contato com ela. O tempo passa e a defasagem escolar ainda é um fator predominante nas classes menos favorecidas, e as maiores justificativas são a gravidez precoce ou a falta de recursos para suprir as necessidades básicas. Infelizmente, com a minha colega os dois fatores foram predominantes.



As adolescentes mães passam da condição de filha para a condição de mãe, “de querer colo para dar colo, numa transformação violenta da mulher ainda em formação para uma mulher adulta, mãe, vivendo uma situação conflitiva e em grande parte dos casos penosa” (Duarte, 2002, p.11).

Conforme a citação de Duarte (2002), infelizmente, assistia minha amiga necessitando de atenção, sendo obrigada a se responsabilizar por um ser tão pequeno, mal obtendo condições para cuidar de si própria, e vendo mais uma vez sua vida sendo cravada, como muitas outras daquele ambiente. Eu, com poucos recursos emocionais, sociais e financeiros, pouco poderia auxiliá-la. Vejo hoje o quanto os programas que auxiliam nessa defasagem/controla são de suma importância, e também um olhar docente diferenciado, pois algumas vezes fomos relatar a situação à escola. Contudo, especificamente no caso dela, o retorno era negativo, era como se ela fosse a única culpada e sabemos que isto se dá por um conjunto de fatores inerentes à desinformação e à vulnerabilidade social.

### 1.3 Ensino Médio

Passa-se o tempo e aproxima-se a minha prova para o ingresso no ensino médio em uma nova escola. O grande dia chegou e lembro-me que minha mão suava de nervoso. Chovia muito, cheguei ao local da prova com meus pés ensopados por aquela chuva, pois morava na zona rural e não havia asfalto, ou seja, eram ruas de terra batida (essa situação permanece até hoje), além da água, meus pés estavam sujos de barro, era muito humilhante ver todos olhando com olhos de discriminação, pois a grande maioria era aluno de escola particular. E eu suja, com poucos recursos, mas com um sonho muito latente e nada me faria sair dali. Fiz minha prova confiante, não senti muitas dificuldades, pois havia estudado a partir de provas anteriores, claro que muitas coisas eu não havia aprendido, mas respondia por assimilações.

Já se aproximava o final do ano e o dia do resultado sair. Eu e minha amiga estávamos ansiosas para ver o resultado e, novamente, fomos a uma *Lan House* para consultar o site da escola. E a notícia mais esperada veio, nós duas havíamos passado e nossa alegria foi imensa, mas logo me voltei à realidade, não tinha condições de pagar o ônibus circular que levaria à escola e eis que começa uma outra luta, a de convencer o meu pai a me auxiliar. Como já citei, meu pai é um homem rústico, sem muita compreensão da importância de estar numa escola de qualidade, para ele bastava eu terminar o ensino médio por lá mesmo, sem gastos e de fácil acesso (já sabemos que não era tão fácil assim).

Após longas conversas, meu pai decidiu que iria à escola em que passei no vestibulinho para conversar com a coordenação, explicamos que não tínhamos condições, mas que eu necessitava daquela oportunidade, a escola entendeu e nos deu uma carta para levarmos à prefeitura e lá consegui a gratuidade do ônibus circular. Que vitória! Meu sonho começava a ganhar corpo e espaço na minha vida.

Antes de terminar o ano letivo já havia sido aprovada e então meu pai foi buscar a minha transferência. Eu estava triste por deixar colegas daquela escola, mas muito feliz por saber que teria um futuro melhor. Passando pelo corredor encontro com professor José entrando em uma sala e logo o cumprimento:

- Olá professor, tudo bem? Vim buscar minha transferência. Ele, com os olhos arregalados, logo questiona...

- Você passou?

Acredito que naquele momento minha expressão corporal já falava por mim, mas respondi:

- Sim, nós passamos, eu vim buscar minha transferência.

Ele aparentava estar muito envergonhado e falou com uma voz serena que nunca havia escutado.

- Parabéns! Se cuidem! E ele se despediu acenando com as mãos.

Vejo como este diálogo foi significativo e como aprendemos a partir das atitudes dos outros, hoje como docente me coloco a todo tempo na posição de meus alunos, os ajudo, incentivo, por vezes até pago algum lanche quando necessário, mas jamais os coloco na posição de inferiores. Há coisas na vida que nos ensinam como não sermos e ele foi este exemplo para mim. Sim, já me coloquei na posição dele, como professora cansada do mesmo e com muitas dificuldades diárias dentro de uma sala de aula, mas em nenhum momento consigo compreender como uma pessoa consegue desmerecer outra, usando critérios medíocres, espero que ele não tenha feito isso com mais nenhum outro aluno, mas acredito que não, pois eu tive uma coragem sem igual de solicitar a ajuda dele.

Os professores que ensinam para além da sociedade do conhecimento desenvolvem não somente o capital intelectual de seus alunos, mas também seu capital social, ou seja, a capacidade de estabelecer redes, forjar relacionamentos e contribuir fazendo uso dos recursos humanos da comunidade e da sociedade como um todo (Hargreaves, 2004, p. 71).

Os dias passaram e um novo capítulo em minha vida se inicia. Eu estava no Ensino Médio, na escola que eu desejei por muito tempo, sabia que teria novos desafios, pois acreditava que eles estavam muito à minha frente. No que diz respeito a conteúdos

pedagógicos, realmente estavam. Cheguei com uma defasagem gigantesca e a princípio foi difícil alcançá-los, mas de qualquer forma eu me via muito realizada.

O ano era 2005, o câncer de minha mãe estava cada vez mais agressivo e o médico já havia dado o limite de vida esperado. Infelizmente, não havia muito o que fazer, eu era uma adolescente em um novo ambiente e por vezes me via sozinha. Vale ressaltar que eu estudava em uma escola técnica na qual fazia o curso técnico em Nutrição e Dietética no período da tarde e o Ensino Médio de manhã. Era cansativo e recordo que nesse mesmo ano houve um corte imenso de orçamento no Estado de São Paulo para a merenda dos alunos do Ensino Médio, e mais uma vez me vi à mercê da sociedade.

Saía de casa às 5h da manhã, entrava no ônibus às 5h40 (caminhava cerca de 3 quilômetros para chegar ao ponto, muitas vezes com chuva, sol, barro, poeira). Sempre fui muito determinada, faltei pouquíssimas vezes, quando realmente era necessário. Nessa escola conheci minha amiga Carol (outro nome fictício), que foi praticamente uma irmã e confidente. A família dela também me acolheu e muitas das vezes que faltava merenda na escola ela me levava para sua casa e me alimentava, somos amigas até hoje e ela é parte muito importante do meu trajeto acadêmico.

O mês era novembro e eu estava prestes a completar 14 anos, minha mãe pediu ajuda para fazer uma festa, acredito que ela sabia que seria a última em sua presença, pois estava tomando altas doses de morfina<sup>5</sup>, o único medicamento que amenizava sua dor. Ela sempre sorria e se mostrava confiante e recordo quantas vezes ela me pedia para nunca abandonar os estudos, porque ela tinha certeza de que eu iria alcançar lugares imagináveis. E, sim, hoje ocupo lugares que nunca imaginei, minha mãe tinha razão. Minha perseverança acadêmica vem dela. No dia 26 de novembro de 2005 ela faleceu e não tenho palavras para descrever este momento. Porém, sou eternamente grata pela oportunidade de tê-la como exemplo e sempre que me vejo em alguma dificuldade me recordo da força dela.

Finalizo então o primeiro ano do Ensino Médio. Quantas dificuldades e mudanças em apenas um ano! Não reprovei em nenhuma matéria e me senti satisfeita, pois aqueles esforços diários valeram a pena.

Após o falecimento de minha mãe, morei com minha avó, tias, vizinhas e até uma amiga. Eu sempre fui muito madura, acredito que pelas circunstâncias de minha vida, mas

---

<sup>5</sup> Significado de Morfina  
substantivo feminino

Substância, de fórmula C<sub>17</sub>H<sub>19</sub>NO<sub>3</sub>, que se extrai do ópio, sendo muito utilizada por suas propriedades analgésicas e narcóticas, geralmente por fazer o organismo entrar num estado de dormência (Dicionário online de português).

sempre prezei por ser independente, queria ganhar meu próprio dinheiro e cursar minha faculdade. No ensino médio, os professores já nos estimulavam a focar em um curso superior, pois de lá saíam alunos para as grandes universidades, mas ainda me sentia distante de tudo isso, pois me adaptava a esta vida, por mais que minha mãe sempre estivesse doente ela era meu porto seguro.

Em 2007, no final do ano, aos 15 anos, tive meu primeiro emprego, estudava de manhã e à tarde e trabalhava à noite em um restaurante aos finais de semana, eu era garçoneiro. Houve manhãs em que eu não aguentava de sono e dormia nas aulas (não me orgulho disso), mas meus professores sabiam de minha realidade e, ao contrário da vivência anterior, eles sempre me ajudaram, foram seres humanos excepcionais. Com o passar do tempo, eu necessitava estagiar para obter o diploma no 3º ano e meus professores me indicaram a prestar um processo seletivo da prefeitura de minha cidade, pois era remunerado e iria me auxiliar no curso. Logo fiz minha inscrição e passei, e foi onde comecei a atuar na minha futura profissão na época, que era técnica em Nutrição. Como os estágios são importantes, após 6 meses eu já não aguentava mais fazer cálculos e dizer a quantos graus tinha que estar cada alimento, confesso que foi entediante. Mas logo acendeu a luz de um sonho de criança, que era ensinar. Não sabia muito bem qual rumo iria seguir, nesse período já tinha algumas economias e pensava que cursar uma graduação na minha cidade seria mais fácil.

Enfim, o último ano do ensino médio, já com a certeza de que iria cursar uma licenciatura, com a recomendação de alguns professores também prestei vestibular para o curso de graduação em nutrição, mas sabia que não iria por este caminho. As duas universidades que prestei eram particulares e quando fui chamada para fazer a matrícula ainda era menor de idade, pois me formei poucos dias de completar 17 anos. Dependia do meu pai para assinar os documentos de ingresso e meu pai, na época, ainda permanecia resistente e falava que eu iria apenas fazer contas. Hoje, mais madura, penso que meu pai poderia ter razão. Isso foi um pontapé para que eu esperasse um pouco mais e em 2010 ingressei na faculdade.

#### 1.4 O caminho para o ensino superior

Trabalhei durante 2 anos, em shopping, restaurante, lanchonetes, lojas e tudo que disponibiliza vagas de veraneio principalmente, pois era uma forma de conseguir me manter. Já era independente, pagava minhas contas, morava de aluguel e não tenho

arrependimentos de esperar um pouco para o início da graduação. Vejo, atualmente, um esforço tremendo dos pais para que logo que os alunos saiam do Ensino Médio estejam nas universidades, mas, por experiência própria, acredito que se tivesse escolhido este caminho não seria uma aluna tão empenhada quanto fui já com mais sabedoria na escolha.

Tozzi (2004, p. 64) já refletia sobre essa questão, uma vez que são escolhas para uma vida e, muitas vezes, se a escolha não for certa, traz um desgaste emocional muito grande.

(...) em tempos de inscrições para o vestibular, é fácil constatar uma dúvida que persegue boa parte dos candidatos: que profissão escolher? Em geral, trata-se de uma escolha quando ainda o estudante não tem domínio das questões básicas em relação à futura profissão. Com 17 ou 18 anos de idade, em média, esta é certamente a decisão mais difícil que irá tomar na vida. Recém-saída da adolescência, a maioria carece de segurança emocional e vivência profissional.

Ciclos se encerram e outros se iniciam e, já muito consciente sobre a minha escolha, aos 19 anos iniciei minha tão sonhada graduação, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No dia da assinatura do contrato não poderia participar de nenhum programa de financiamento, pois meu pai teria que ser meu fiador e ele não queria se envolver, por medo de se endividar, mesmo após muita conversa, ele optou por não participar desse processo. Como já diriam os mais velhos, “fui com a cara e a coragem”. Assinei o contrato e assumi uma dívida para pagar a graduação em sua totalidade. Confesso que na vida sempre fazemos planos e planos, mas nem sempre as coisas acontecem da forma que imaginamos.

Antes de continuar, chamo atenção para os programas de acesso às universidades particulares e da sua importância. Na época em que ingressei eram extremamente burocráticos, hoje estão mais acessíveis e com um grande número de possibilidades para os alunos. Eu, uma mulher parda, pouco sabia de minhas oportunidades entre as ações afirmativas<sup>6</sup> em universidades públicas. As informações deveriam alcançar todos os espaços, mas infelizmente não é isso que acontece.

[...] o ensino superior se abriu na realidade a estratos sociais e a públicos menos tradicionais neste nível de ensino; contudo, permanecem acentuadas assimetrias sociais nas instituições e nos cursos a que se tem acesso, ao mesmo tempo em que a permanência e abandono também se diferenciam socialmente em termos das respectivas taxas de incidência. Estes fenômenos têm causas diversas, não sendo possível ilibar as próprias instituições de ensino superior de responsabilidades nesse cenário (Almeida et al., 2012, p. 899).

---

<sup>6</sup> Ações afirmativas são políticas sociais de combate a discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, entre outros (IFSULDEMINAS).

Almeida et al (2012) analisam os acessos aos cursos de graduação do Brasil e Portugal e destacam outra questão decisiva para o futuro estudante, que é a permanência. Muitos alunos conseguem o acesso, mas acabam desistindo logo após o primeiro ano, pois os recursos para se manter são grandes e difíceis de conciliar em seu cotidiano.

Minha realidade não se fez diferente, após finalizar o primeiro ano de faculdade, senti-me sobrecarregada, pois trabalhava como auxiliar de professora em uma escola, estagiária em um Museu de História Natural e, aos finais de semana, era monitora em festas infantis. E, mesmo assim, contava o pouco que sobrava após pagar todas as contas, inclusive a maior, que era a faculdade. Iniciei o segundo ano muito pessimista e com medo de não conseguir o tão esperado diploma, meu corpo falava por mim, a exaustão era intensa e eu já estava decidida a trancar o curso quando uma colega da graduação, em uma das minhas conversas, queixando-me sobre como era difícil essa manutenção, relatou que iria tentar o vestibular em uma federal no final do ano, numa cidade no interior de Minas Gerais. A princípio eu nem cogitei a ideia, pois sabia que em uma nova cidade precisaria de apoio financeiro, físico e emocional, coisas que não tinha na época.

Os dias foram passando e minha colega sinalizando que estava próximo o dia do fim do pagamento da taxa de inscrição no vestibular. Refleti por muitos dias e decidi tentar mais uma “aventura”, sempre temi os vestibulares das federais, não me achava capacitada e, como nunca havia saído de minha cidade, isso também era um obstáculo, pois o medo do novo era evidente.

Tomei coragem, paguei o boleto e disse a ela que iria fazer o vestibular, pois na situação em que eu estava não dava mais para continuar. Estudei durante uns dois meses e fui, na verdade fomos, estávamos em quatro, outras duas amigas também se propuseram a tentar. Me recordo do quanto foi emocionante essa viagem. Cheguei na cidade, que era o “interior do interior”, carinhosamente chamamos essa cidade assim, mas muito hospitaleira e com muitos universitários, era uma outra realidade. Fizemos a prova e no dia seguinte voltamos, eu sabia que tinha acertado algumas questões, mas minhas amigas não estavam tão confiantes assim.

Saiu a listagem da primeira chamada, eu nem queria ver, mas nós fizemos questão de vermos juntas, eu havia passado e minhas amigas eram as próximas. Ficamos muito felizes e já nos planejamos para mudar de cidade, estado e faculdade. Eram muitas mudanças em um período curto de tempo.

Vendi alguns móveis, separei algumas coisas que seriam essenciais para a mudança e, junto com minhas amigas, carreguei em um carro tudo que era essencial, tinha que ser pouco, pois o espaço era restrito para cada uma. Lembro-me de trazer uma mala de roupa, um colchão e um travesseiro, nada mais que isso e, claro, o sonho de terminar a minha graduação.

Logo no início das aulas vi que a grade curricular que já havia cursado era muito diferente, agora havia um número maior de aulas, inclusive aos sábados. Vale ressaltar que era um curso noturno. Fui orientada a iniciar o curso novamente e assim fiz, comecei junto com os calouros o primeiro período, consegui algumas dispensas de disciplinas, mas só nos períodos posteriores. Conheci os programas de permanência da instituição, li todos os editais, mas logo no primeiro período fui atendida apenas em um, que era a alimentação no restaurante estudantil. Porém, tinha que me sustentar, pagar meu aluguel, e logo refiz meu currículo e encaminhei a algumas fábricas da cidade, afinal, lá não havia muitas opções. Fui chamada para ser operária em uma fábrica de tecidos. Em ..., o grande movimento industrial são as malharias. Sabia costurar? Não! Mas sabia dobrar e essa foi minha função durante 6 meses. Durante 8 horas do meu dia trabalhava em pé e não podia conversar, nunca tinha trabalhado em uma indústria e minha experiência foi bem impactante, meus colegas da faculdade anterior me chamavam de “doida”, mas eu não tinha “medo do trabalho” e sabia que seria por pouco tempo.

Mas era evidente que aquele trabalho não significava o meu esforço intelectual de estar ali. Muita das vezes me recordava das aulas de sociologia da educação, nas quais Marx (1996, p. 274) sempre debatia o esforço laboral de cada indivíduo e da massa capitalista por trás de trabalhos tão maçantes e pouco remunerados:

[...] no sistema capitalista todos os métodos para incrementar a força produtiva social do trabalho são aplicados às expensas do operário individual; todos os métodos para desenvolver a produção são transformados em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador convertendo-o em um homem fracionado, degradam-no a condição de apêndice da máquina, através da tortura do trabalho aniquilam o conteúdo deste, alienam-no.

Reforço uma reflexão sobre a alienação no trabalho, pois via colegas que acreditavam que os patrões eram excelentes chefes e por isso queriam aposentar ali, via senhoras com mais de 50 anos passando mais de 10 horas em pé para cumprirem além do esperado e ganharem no final do mês 100 reais de diferença no salário. Aquilo tudo era devastador, pois sempre acreditava que não existia mais esse nível de exploração, ainda mais em uma cidade universitária na qual a população jovem movimentava a economia e

buscava aprimorar sua capacidade intelectual. E me deparei com essa triste realidade em que os próprios “filhos daquela terra” não buscavam a dominação de seu próprio bem intelectual.

Passados os primeiros meses, minhas amigas desistiram e voltaram para a sua cidade natal, eu me vi novamente sozinha, fiz amigos naquela cidade e essa foi minha família por alguns anos. Sempre atenta aos editais, logo notei uma possibilidade de estágio remunerado e de uma bolsa chamada “auxílio moradia”. Logo preparei os documentos para participar da seleção.

### 1.5 Estágios: Os primeiros contatos com a docência

Fiz a minha inscrição e fui selecionada, ficando em 1º lugar, os demais concorrentes não aceitaram a classificação, pois acreditavam que eu, “novata” no curso, não teria um currículo tão equivalente para que pudesse alcançar essa posição. Por fim, após os resultados dos recursos, eu acabei assumindo a vaga e ali iniciava uma outra jornada muito importante em minha vida, pois comecei a atuar no setor de supervisão pedagógica, tendo em vista que meu curso era de licenciatura e também abrangia esta atuação.

Iniciei meu estágio e posso falar com muito afincamento que tive sorte de estar com profissionais tão capacitados e experientes nessa área de gestão escolar. O meu estágio era de 6 meses, porém, prorrogável até o limite de 2 anos. E, sim, fiquei os 2 anos no mesmo setor. Ali aprendi a me comunicar melhor, a me posicionar, a trabalhar com o público, a entender o processo do ensino/ aprendizagem e a conhecer como os alunos com deficiência eram recebidos em instituições federais.

Concomitante a esse mesmo período, tive a oportunidade de estagiar nas minhas férias na área da biologia marinha, quando passei por três processos de seleção distintos e fui selecionada em todos. Por um período de 1 mês em cada instituição eu vivenciava a vida marinha, exercendo as funções de monitoramento dos animais em alto mar, resgate e cuidado dentro das instituições e educação ambiental nos horários abertos à visitação do público.

O meu primeiro estágio foi no Aquário de Ubatuba- SP<sup>7</sup>, em janeiro e fevereiro do ano de 2014. Foi uma experiência incrível, pois, além de dividir um alojamento com mais

---

<sup>7</sup> O Aquário de Ubatuba é um aquário localizado em Ubatuba, com a missão de preservar e difundir a biodiversidade. Trata-se de uma instituição privada, criada em janeiro de 1996. No acervo há principalmente tanques médios e um grande. O Aquário de Ubatuba oferece aos seus visitantes a oportunidade de conhecer



de 20 pessoas do Brasil e do mundo, ainda tive a oportunidade de vivenciar um momento único, que ficou marcado para sempre e também foi muito importante para minha escolha atual de trabalhar especificamente com alunos com deficiência.

Em um dos dias estava previsto trabalhar com a Educação Ambiental, ou seja, nesse dia iria atender ao público. Lá nós éramos divididos em equipes e funções (limpeza dos tanques, alimentação dos animais, auxílio na quarentena de animais resgatados e feridos), pois existia um rodízio pré-determinado. Como já citado, nesse dia eu era responsável pelas visitas.

Iniciava o meu trabalho às 10h da manhã, pois lá havia a alimentação interativa com os Pinguins-de-Magalhães<sup>8</sup> às 11h. Era um momento muito esperado pelo público e eu estava posicionada no tanque de contato (uma piscina de água salgada na qual alguns animais marinhos ficavam expostos para possíveis aproximações e pequenos contatos sem danificar a estrutura do animal). Também ficavam expostos alguns esqueletos para demonstração da fisiologia do animal e materiais didáticos e era um dos setores com mais movimento. Neste momento, avistei um menino, muito atento a tudo que estava a sua frente, mas reparei que ele não demonstrava interesse nas interações humanas. Observei que alguns familiares se aproximaram de mim, relatando que ele amava animais marinhos e que seria muito legal se ele escutasse a minha apresentação. Mas a mãe logo se adiantou e falou que “Ele não tem muita interação com as pessoas”. Ali, mesmo sem entender na época o que de fato ela queria me dizer nas entrelinhas, fiz um esforço para alcançá-lo.

Peguei então um recipiente e, com muita calma, coloquei uma Estrela-do-Mar, muito cobijada pela maioria das crianças por fazer assimilações com uma animação fictícia. Aproximei então do menino, sem sucesso, ele não me respondia, fiz outras tentativas e entendi que mesmo sem olhar para mim ele passou a prestar atenção. Perguntei para a mãe se podia colocar a mão dele na água, mesmo sem olhar ele balançou a cabeça afirmando que sim, e a mãe autorizou. Costumo dizer que esse momento foi tão marcante que me emociono quando tenho essa recordação.

Voltando ao episódio, o menino com muita delicadeza separou um “dedinho” e com toques suaves manifestou sua satisfação com um sorriso tímido, logo depois peguei outro animal, agora um Pepino-do-mar, fiz o mesmo movimento, e nesse momento a interação já era visual, ele estava querendo aprender mais, e me ouvia atento, mas não pronunciava

---

de perto um pouco do complexo mundo marinho, tendo entre seus atrativos 20 recintos, aproximadamente 410 animais e cerca de 110 espécies diferentes (Aquário de Ubatuba).

<sup>8</sup> O Pinguim-de-Magalhães é a espécie de pinguim em maior número nas regiões temperadas. A espécie habita as zonas costeiras da Argentina, Chile e Ilhas Malvinas, migrando por vezes até o Brasil, no Oceano Atlântico, ou até ao Peru, no caso das populações do Oceano Pacífico.

nenhuma palavra, até que eu perguntei qual dos animais mais gostou. Ele, prontamente, respondeu que foi a estrela. Nesse momento, eu olhei ao meu redor e muitas pessoas já estavam chorando e, principalmente, a mãe, que me agradeceu inúmeras vezes pela minha atitude e relatou que ele nunca havia falado com pessoas que via pela primeira vez e que, para eles, foi uma surpresa muito positiva. Ainda com a mãe dando o seu relato, ele pegou na minha mão e pediu para mostrar os outros animais. Assim o fiz e foi muito engrandecedor proporcionar isso.

Essa foi a minha primeira experiência profissional com a Educação Inclusiva e foi, realmente, muito transformadora. Notei que para uma pessoa com deficiência o aprender e ser “ouvido” era transformador e se dava em tempos diferentes, mas efetivamente acontecia. Porém, é necessário um olhar diferenciado do educador e das demais pessoas que estão à sua volta e que sem dúvida isso também tem que refletir dentro das escolas. Nesse sentido:

É preciso ensinar, na escola e em toda parte que realmente aprendemos quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, capazes de estabelecer vínculos sociais. Desses vínculos, com nossos pares, com os objetos e com os demais seres é que nasce o entendimento e a compreensão (Mantoan, 2003, prefácio).

Terminei esse estágio com a sensação de dever cumprido e com novas metas. Uma delas era me aprofundar na área pedagógica e, com isso, decidi que assim que terminasse o curso de Ciências biológicas iria iniciar o de Pedagogia.

Ao estagiar no setor pedagógico pude me aproximar mais das vivências educacionais e isso me incentivou a me aproximar da sala de aula, uma vez que até então só tinha vivências na área administrativa. Foi então que surgiu a oportunidade de participar de um programa de iniciação à docência chamado **Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência** (PIBID)<sup>9</sup>. Passei por um processo seletivo e fui aprovada, assim, iniciei minha vida docente dentro das escolas. O **PIBID** me proporcionou experiências e vivências riquíssimas, e arrisco dizer que todos os alunos que cursam alguma licenciatura deveriam ter a oportunidade de participar, pois o “chão da sala de aula” se dá de forma muito diferente do que vemos nos livros.

O meu “professorar” se deu de forma bem impactante, minha equipe (no **PIBID** somos divididos em equipes) tinha a função de implantar conhecimentos científicos em uma

---

<sup>9</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

escola periférica com alunos de uma sala multisseriada, no contraturno, com o período integral. Os alunos, na sua maioria, com poucos desejos de aprender e muitos problemas em casa. Recordo-me que em uma das aulas uma aluna se aproximou de mim e disse: “Dona, você não tem um tênis para me doar, não? Eu, muito sem jeito, questionei o porquê do pedido, e ela, por sua vez, relatou que há dias estava indo à escola de chinelo, todos sabiam que ela não tinha condições e que por isso não participava das aulas, pois tinha vergonha de ir na frente, mesmo gostando muito das nossas intervenções ela sempre ficava pelos cantos da sala.

Ao pensarmos nesse sentido vemos que educar é também olhar para as questões sociais, as políticas de inclusão, as desigualdades como um todo, e analisar o que de fato vem antes do aprender. Nesse sentido:

A relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. A categoria desigual, porque na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos, sai das justificativas de políticas e até das análises e avaliações e o termo excluídos entra no seu lugar. Excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora extramuros (Arroyo, 2010, p. 1.391).

Após esse episódio, nossa equipe levou o caso à coordenação da escola, que fez uma arrecadação para essa aluna. Também descobrimos que a criança estava indo à escola sem comer e que sua alimentação se dava exclusivamente no ambiente escolar. Houve um esforço de arrecadação, porém, o déficit emocional e o de aprendizagem infelizmente ainda estavam muito latentes. Participei do programa por aproximadamente um ano e meio e, após essas experiências, já me sentia preparada para assumir minha “própria turma”.

## 1.6 Pedagogia: a segunda graduação e os novos caminhos para a docência

Perto de finalizar minha primeira graduação, eu já tinha a convicção de que iria me graduar novamente, mas agora em Pedagogia. Próximo ao final do curso, já tinha assumido minhas primeiras turmas e fui contratada pela rede estadual para lecionar em 3 turmas de ensino fundamental II, na disciplina de Ciências, e 3 turmas de Ensino Médio, na disciplina de Biologia, no período noturno. Que aventura! Que difícil! Confesso que tive que refazer meus planejamentos por diversas vezes, meus alunos tinham muita defasagem e, na sua maioria, trabalhavam. As salas de aula eram imensas e, na minha lista de chamada, havia 47 alunos, de tal forma que muitas vezes eu tinha minhas dificuldades de transitar na sala.

Separar carteiras em provas era muito difícil, pois o espaço físico não era suficiente. Eram tantas mazelas que me via em cada um daqueles alunos. Como foi difícil minha primeira experiência como docente! Mas venci, e não desisti, finalizei o ano com eles e tenho laços afetivos com muitos até hoje.

Em 2018, iniciei minha graduação em Pedagogia e, como já tinha a primeira graduação, foi muito mais tranquilo fazer a segunda. Consegui dispensa de algumas disciplinas e cumpri todos os meus estágios obrigatórios, conheci muitos perfis de intuições de ensino (públicas, particulares e filantrópicas). Naquele mesmo ano mudei de cidade (cidade atual em que moro até o momento) e tive oportunidade de voltar a trabalhar com a gestão escolar, mas no fundo ainda gostaria de estar na sala de aula. Juntamente com a graduação, iniciei minha primeira pós-graduação, que foi em Educação inclusiva, e isso foi um divisor de águas na minha carreira.

Em 2019, já pós-graduada em Educação Inclusiva, assumi, pela primeira vez, o cargo de professora de apoio AEE (Professor de apoio em atendimento Educacional Especializado) na rede estadual de Minas Gerais, no 6º ano do ensino regular. Tinha o compromisso de auxiliar meus alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. Inicialmente, fui contratada para atuar com um aluno com paralisia cerebral, porém, no meio do ano, já estava com seis alunos, com diversas deficiências, entre elas autismo, deficiência intelectual, atrasos de aprendizagem, dislexia e discalculia. Foi muito desafiador, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Esses alunos com tão pouco (em todos os sentidos) me entregavam tanto. Meu aluno com paralisia cerebral não verbal se apresentou na feira de ciências mostrando as partes do corpo enquanto os colegas falavam. Minha aluna com disgrafia, que não conseguia escrever o nome completo, no final do ano já estava escrevendo o nome de todos os familiares. As evoluções eram pequenas, mas muito significativas e, como profissional e ser humano, me encontrei muito nessa função.

Em 2020, fui surpreendida ao me classificar em 1º lugar para atuar em uma das escolas mais renomadas do estado de Minas Gerais (Colégio Militar). Fui chamada para participar da banca com diversos militares e uma comissão pedagógica muito qualificada e fui aprovada. Assumi, então, um cargo de professora de apoio no laboratório de informática educativa (PALIE), uma função que eu não esperava assumir. Foi um novo desafio, pois muitos falavam que era quase impossível um professor externo conseguir trabalhar lá, pois a concorrência era imensa e a exigência era maior ainda. Confesso que a princípio tive muita insegurança, mas rapidamente me adaptei àquele regime. Logo em seguida veio a

Pandemia<sup>10</sup> e tive que me desdobrar para auxiliar todos os professores e alunos da escola, afinal, eu era a professora de informática. Fiquei doente, perdi minha privacidade, pois todos os alunos tinham meu contato, mas me reinventei como professora e isso me permitiu estar na instituição até os dias atuais.

### 1.7 Pós-graduações: Formações continuadas

Nesse mesmo ano (2019), finalizei minha segunda pós-graduação, que foi em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e por esse motivo também fui chamada para trabalhar em uma instituição de ensino superior como Intérprete educacional, tendo a função muito parecida com a de professor de apoio na rede estadual, porém, agora com alunos do Ensino Superior. Atuei nessa instituição até o ano de 2023, solicitei minha saída por conta das demandas do mestrado. Mas sou muito grata por esta experiência também, lá aprendi muito com os alunos que atendia em sala, alunos que necessitam de atendimento externo, alunos que muitas das vezes precisavam apenas ser ouvidos. Obtive muitos conhecimentos na área documental, pois uma das minhas funções era essa também. Com a Pandemia trabalhei apenas remotamente e isso me proporcionou conhecer e me adequar a outro método de trabalho ainda não vivenciado e imaginado por mim.

Ainda sobre o adoecimento docente, aplicado em tempos pandêmicos, Barros faz uma grande reflexão. Neste sentido:

[...] as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção educacional podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (Barros, 2019, p. 34-35).

---

<sup>10</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19 (Informações da Organização Mundial de Saúde - OMS).

Após o fim da Pandemia, todos tinham muitos planos, o meu era começar o mestrado, e assim fiz. Em 2023, ingressei no Programa de mestrado e uma nova página seria escrita na minha história. Mais um sonho começava a ser realizado.

Ainda em 2023, ingressei na APAE (Escola Especializada em Educação Especial) para ser regente em uma turma de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Assumi com muito amor e dedicação, mas vislumbrei a necessidade de iniciar mais uma pós em Neuropsicopedagogia, pois era necessário ter muitos conhecimentos para atuar com alunos com deficiências múltiplas. Foi muito gratificante, aproveitei cada curso, cada momento, dei o meu melhor como professora e, confesso, fui muito feliz nessa instituição. Participei de projetos, criei projetos, meus alunos participaram de olimpíadas, ganharam medalhas, foram apresentar os nossos projetos em instituições de ensino regular.

Já na outra instituição, em que atuava concomitantemente (militar), também tive muitas conquistas. Em 2022, iniciei um projeto piloto com meus alunos do fundamental I (especificamente com o 5º ano), pois havia uma demanda muito grande de estimular os alunos para que voltassem à rotina de estudo pós pandemia. Foi então que formamos uma equipe de robótica.

Sempre gostei muito dessa parte técnica da programação e de superar desafios, e queria levar essas experiências para meus alunos. Meu projeto era pioneiro na rede, sem muitos recursos e sem experiências de como seriam as competições, mas comecei a estudar, buscar colegas, professores e tudo foi caminhando. Então, com um pequeno robô feito com materiais recicláveis e algumas peças doadas, nós conseguimos alcançar o 1º lugar no Campeonato Estadual de Minas Gerais na categoria Maker. Nosso robô era o único feito com menor número de peças compradas. Foi um momento de muita felicidade e isso fez com que o projeto tomasse corpo.

Hoje somos referência para nossa rede de ensino, somos 3 equipes atualmente, uma do fundamental I, outra do Fundamental II e outra do Ensino Médio. Conquistamos muitas disputas, medalhas, prêmios e até uma indicação para uma incubação para o projeto dos alunos do ensino médio. Atualmente, a equipe do fundamental II, que conquistou o 3º lugar no nacional, foi agraciada com 4 bolsas do CNPq, sendo que atuo como tutora de 4 alunos do 6º ano. Foram muitas conquistas a partir de uma simples proposta de mudança e de um objetivo de trabalhar com metodologias ativas com meus alunos. Nessa instituição, também recebi a indicação de professora destaque e houve uma cerimônia com todos os homenageados no final de 2023.

Ainda no final de 2023 fui chamada para uma entrevista em uma escola renomada mundialmente e, confesso, fiquei sem reação, pois tinha mandado o meu currículo há

muito tempo e nunca pensei que fosse chegar tão longe. Atuei no primeiro semestre de 2024 como docente nesta instituição Bilíngue de Metodologia Canadense, que trabalha totalmente com metodologias ativas.

### 1.8 Qual é o valor do diploma?

Com isso encerro meu relato biográfico com uma reflexão: Qual é valor do diploma? Acredito que se esse contexto não for suficiente eu posso responder com convicção que o meu diploma transformou muito minha vida. Uma mulher parda, sem recursos, vivendo uma vida precária na zona rural do interior de São Paulo, atravessa o estado, muda, se reinventa, atravessa barreiras numéricas e alcança lugares inimagináveis, hoje está no mesmo lugar que os que tiveram acesso aos melhores recursos na sua vida acadêmica e social. Não estou romantizando esse esforço, mas afirmo que para o filho de pobre e periférico o que traz mudanças é a educação, não existe outro caminho, e quem dera todos tivessem as mesmas oportunidades. Ainda acredito que um dia haverá uma educação de qualidade para TODOS.

Ainda tenho sonhos, pretendo fazer meu doutorado, um pós-doutorado talvez, viajar para fora do país, estudar fora e levar minha família. Mas já estou muito orgulhosa de onde saí, onde cheguei e onde pretendo estar.

Continuo a escrita instigada sobre dois aspectos que me levaram a repensar a educação, que seria como ensinar de forma ampla e buscando recursos além dos chamados materiais “conteudistas” e como incluir de forma efetiva os alunos com algum tipo de deficiência, pensando na perspectiva das metodologias ativas. Abordaremos esse assunto nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 2. METODOLOGIA ATIVAS

As metodologias ativas têm se mostrado como abordagens inovadoras e eficazes na educação regular, transformando a maneira como os alunos interagem com o conteúdo e adquirem conhecimento. Essas abordagens colocam o aluno como protagonista do processo educacional, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico e a aplicação prática do aprendizado. Este tópico discutirá os benefícios, os desafios e os exemplos de metodologias ativas na educação básica, com ênfase na modalidade de ensino regular e especial, com referências para respaldar os argumentos apresentados.

As metodologias ativas oferecem uma série de vantagens no contexto da educação regular. Engajam os alunos em um aprendizado mais significativo, uma vez que são desafiados a resolver problemas reais e a aplicar o conhecimento em situações práticas (Freire et al., 2020). Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda dos conceitos, em contraste com o aprendizado passivo de informações (Duch et al., 2001). Além disso, as metodologias ativas estimulam a colaboração entre os alunos, desenvolvendo habilidades interpessoais e de trabalho em equipe entre outras habilidades adquiridas concomitantemente.

Apesar dos benefícios, a implementação de metodologias ativas enfrenta desafios. Muitos educadores podem resistir à mudança devido à familiaridade com as abordagens tradicionais (Herrington, 2013). Além disso, a avaliação do aprendizado em metodologias ativas pode ser complexa, requerendo estratégias de avaliação diversificadas e alinhadas aos objetivos de aprendizado (Karami, 2019). O tempo necessário para planejar e implementar atividades interativas também pode ser considerado um desafio (Hodges et al., 2020).

Diversas metodologias ativas podem ser aplicadas na educação regular. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por exemplo, envolve os alunos na resolução de problemas do mundo real, promovendo a pesquisa e o pensamento crítico (Savery & Duffy, 1996). A Sala de Aula Invertida incentiva os alunos a adquirirem o conhecimento prévio antes da aula e utiliza o tempo de classe para discussões e atividades práticas (Bergmann & Sams, 2012). Além disso, a Aprendizagem Cooperativa envolve a colaboração entre os alunos em projetos conjuntos, fomentando a construção coletiva do conhecimento (Johnson & Johnson, 2006).

Neste capítulo, pretende-se discorrer sobre a evolução histórica das metodologias ativas e, na sequência, apresentar as estratégias mais largamente usadas no ensino regular, quando se trata de metodologias ativas. Para tanto, ele está estruturado em dois



tópicos principais: no primeiro é feito um breve resgate histórico das metodologias ativas; já no segundo tópico apresentam-se as metodologias ativas mais usadas e comuns em salas de aula.

## 2.1 Breve histórico das Metodologias ativas

As metodologias ativas apresentam uma abordagem inovadora e eficaz no contexto educacional, promovendo a participação ativa dos alunos e favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Este subtópico visa explorar o histórico dessas metodologias, desde suas primeiras narrativas documentadas até o seu desenvolvimento e consolidação no cenário educacional contemporâneo.

As raízes das metodologias ativas podem ser traçadas a partir do início do século XX com a emergência de teorias educacionais que enfatizavam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado. Um dos precursores dessa abordagem foi o educador John Dewey, que defendia a ideia de que o aprendizado é um processo ativo e que os alunos devem ser envolvidos de forma significativa no seu próprio processo educacional. Dewey argumentava que a educação deve preparar os indivíduos para a vida e não apenas para a escola, e que isso só pode ser alcançado através de uma abordagem que enfatize a experiência prática e a resolução de problemas reais (Dewey, 1916).

Após as contribuições iniciais de Dewey e outros pioneiros, as metodologias ativas continuaram a se desenvolver e a ganhar popularidade ao longo do século XX. Na década de 1960 houve um renovado interesse pela educação progressiva e pelas abordagens que enfatizavam a aprendizagem baseada na experiência e na participação ativa dos alunos. Movimentos diversos, como o "Aprendizado Baseado em Problemas" (ABP), ganharam destaque, especialmente no campo da educação médica, em que essa metodologia foi amplamente adotada como uma forma de preparar médicos para enfrentarem situações clínicas reais (Barrows, 1986).

Na década de 1990, com o advento da era digital e a crescente importância das competências críticas para o século XXI, as metodologias ativas ganharam ainda mais relevância. Educadores e pesquisadores passaram a defender a adoção de abordagens que promovessem o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, reconhecendo que essas competências são essenciais para o sucesso na era moderna (Trilling e Fadel, 2009).

No final do século XX e início do século XXI, as metodologias ativas ganharam mais destaque com a introdução de novas tecnologias e a crescente valorização das competências socioemocionais. No século XXI, as metodologias ativas se consolidaram como uma abordagem central no contexto educacional. Com a crescente disponibilidade de tecnologias digitais, novas formas de aprendizado ativo, como o "Aprendizado Cooperativo Online" e o "Inquiry-Based Learning" digital, ganharam destaque. Essas abordagens integram as tecnologias modernas ao processo educacional, permitindo uma maior personalização do aprendizado e uma maior interação entre os alunos, independentemente da distância (Jonassen & Land, 2012).

O histórico das metodologias ativas reflete uma jornada contínua de inovação e adaptação no campo da educação. Desde suas origens, com os primeiros defensores da educação progressiva, até as abordagens modernas, que integram tecnologias digitais, as metodologias ativas têm se mostrado uma abordagem eficaz para promover o aprendizado profundo e o desenvolvimento de competências essenciais. À medida que o mundo continua a se transformar, é provável que as metodologias ativas continuem a se desenvolver e a desempenhar um papel crucial na preparação dos alunos para os desafios do futuro.

Para que os alunos prosperem no ensino utilizando metodologias ativas é importante que os professores apliquem cada metodologia bem e cuidadosamente. É importante lembrar que a utilização de uma metodologia não exclui a possibilidade de combinar outras metodologias. Esta diversidade pode proporcionar melhores resultados do que a utilização de metodologias de formação separadas. A seguir, apresenta-se uma síntese de como se deu esse processo no cenário da educação brasileira.

### 2.1.1 Síntese histórica das Metodologias Ativas no Brasil

As metodologias ativas têm se destacado como abordagens inovadoras e eficazes no campo da educação brasileira. Desde suas primeiras manifestações até sua popularização nas últimas décadas, elas têm transformado a forma como o ensino é concebido e praticado no país. Este subtópico busca explorar o histórico das metodologias ativas no Brasil, analisando suas origens, influências e desafios.

A pedagogia crítica de Paulo Freire, que enfatizava a importância da educação libertadora e do diálogo entre professores e alunos (Freire, 1970) durante as décadas 1980 e 1990, se consolidou nas discussões educacionais brasileiras, especialmente no contexto

da redemocratização do país e da busca por um sistema educacional mais inclusivo e democrático.

Na década de 2000, com a ampliação do acesso à educação e a necessidade de inovar para melhorar a qualidade do ensino, as metodologias ativas começaram a ganhar mais destaque. Políticas públicas e programas educacionais passaram a incorporar práticas como a aprendizagem baseada em projetos (*PBL - Problem-Based Learning*), a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) e a gamificação.

A implementação dessas metodologias se intensificou com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que colocou como meta a melhoria da qualidade do ensino e a inovação pedagógica (Brasil, 2014). Diversas instituições de ensino superior e escolas adotaram essas práticas, buscando engajar mais os alunos e desenvolver competências para o século XXI.

Logo após o advento da PNE, aconteceu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, as metodologias ativas ganharam ainda mais destaque. A BNCC propõe uma educação que desenvolva competências e habilidades, incentivando práticas pedagógicas que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem. Segundo o MEC (2020), a BNCC orienta que as práticas educativas devem ser diversificadas e centradas no estudante, promovendo um ensino mais engajador e eficaz.

Segundo Lima (2017), as metodologias ativas surgem como uma resposta às limitações do ensino tradicional, que muitas vezes se mostra ineficaz na promoção de um aprendizado significativo.

Nos últimos anos, diversas instituições de ensino têm adotado metodologias ativas como parte de suas propostas pedagógicas. A aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação são algumas das abordagens que têm sido amplamente utilizadas em escolas regulares. Segundo Oliveira (2021), a popularização dessas metodologias se deve à busca por um ensino mais dinâmico e interativo, que atenda às necessidades dos alunos contemporâneos.

### 2.1.2 Contribuições de alguns autores brasileiros sobre a implantação das Metodologias ativas no Brasil

As discussões sobre metodologias ativas tiveram início antes de serem estruturadas da maneira que se conhece hoje. Diversos autores já faziam referências a esses métodos, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento.

Paulo Freire é um dos pioneiros no pensamento sobre metodologias ativas no Brasil. Sua obra "Pedagogia do Oprimido" enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos estudantes no processo educativo, promovendo uma educação emancipadora e crítica (Freire, 1970). Freire argumenta que a educação tradicional, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento, é opressora e não favorece o desenvolvimento integral do aluno.

José Moran é outro autor destacado e tem explorado as possibilidades das metodologias ativas no contexto da educação superior. Em seu artigo "Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa" (Moran, 2015) ele discute como essas abordagens podem transformar a sala de aula, tornando-a um espaço mais interativo e colaborativo. Moran enfatiza a necessidade de integrar tecnologias digitais para potencializar a aprendizagem e facilitar a personalização do ensino.

Outros autores, como Liliana Passerino e Celso Maia, discutem uma questão importantíssima, que é a integração das metodologias ativas no ensino inclusivo. Em seu trabalho "Metodologias Ativas e Inclusão: Uma Possibilidade?" eles destacam como essas abordagens podem favorecer a inclusão de estudantes com deficiência, promovendo um ambiente de aprendizagem mais diversificado e equitativo (Passerino e Maia, 2017).

Também há autores que discutem as dificuldades de implantação, como Roseli de Deus Lopes, que ressalta a resistência de alguns professores e instituições de ensino à mudança de paradigmas. Em seu estudo "Desafios na Implementação de Metodologias Ativas" Lopes (2018) argumenta que a formação inicial e continuada dos docentes é crucial para a adoção eficaz dessas práticas.

Fernanda Campos e Adriano Carbone exploram os limites estruturais e culturais das escolas brasileiras. No artigo "Metodologias Ativas: Barreiras e Oportunidades" eles discutem como a falta de infraestrutura adequada e a cultura escolar tradicional podem dificultar a implementação dessas metodologias (Campos e Carbone, 2019).

Ainda assim, é evidente que há poucos estudiosos dedicados ao estudo das metodologias ativas no Brasil. Comparado a outros países, estamos significativamente atrasados na adoção e implementação dessas abordagens, que já demonstraram sucesso e resultados positivos em contextos internacionais.

## 2.2 Exemplos de Metodologias Ativas na sala de aula

Neste subtópico, pretende-se apresentar as principais metodologias ativas que são mais largamente usadas no ensino regular. Embora não sejam as únicas, estas são as metodologias mais comumente utilizadas em sala de aula, oferecendo um panorama das práticas educacionais que têm se mostrado eficazes na promoção de uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

### 2.2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)

A Aprendizagem Baseada em Projetos, conhecida pela sigla em inglês PBL (Project-Based Learning), é uma metodologia ativa que envolve os alunos em projetos complexos e de longo prazo, nos quais eles exploram e respondem a questões autênticas e desafiadoras. Segundo Thomas (2000), a PBL é uma abordagem que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, permitindo-lhes investigar questões complexas e desenvolver soluções criativas e práticas. A utilização do termo PBL, ao invés da sigla “ABP”, é comum na literatura acadêmica, pois a sigla em inglês é amplamente reconhecida e utilizada globalmente, o que facilita a comunicação e a disseminação de pesquisas e práticas entre diferentes culturas e contextos educativos (Thomas, 2000). A PBL promove a integração de diversas áreas do conhecimento e estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação. Segundo Blumenfeld et al. (1991), essa metodologia envolve os alunos em atividades significativas e relevantes, que os ajudam a conectar os conteúdos acadêmicos ao mundo real e a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos estudados.

Ao trabalharem em projetos, os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprendem de maneira prática e relevante, o que aumenta seu engajamento e motivação. Como afirmam Barron e Darling-Hammond (2008), o PBL não apenas engaja os estudantes, mas também os prepara para os desafios do século XXI, promovendo uma educação mais dinâmica e significativa (Barron; Darling-Hammond, 2008).

Apesar dos benefícios, a implementação da PBL enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação adequada de professores, a adaptação do currículo e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais. Além disso, questões estruturais, como o tempo e os recursos disponíveis, também podem limitar a aplicação eficaz da PBL (Lima; Silva, 2014).

É importante ressaltar a relevância da educação continuada, pois como ensinar de forma diferenciada se a formação docente não foi aprofundada nesse aspecto? A reflexão se faz necessária para que essa abordagem aconteça de maneira efetiva.

### 2.2.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma abordagem educacional que surgiu na década de 1960 na Escola de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá. Segundo Barrows e Tamblyn (1980), a ABP é definida como um método de ensino em que os estudantes aprendem sobre um assunto através da resolução de problemas abertos e complexos. A metodologia é baseada nos princípios do construtivismo, que propõe que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos através de suas experiências e interações.

A ABP apresenta aos alunos problemas complexos e reais, que eles devem resolver em grupos. Esta abordagem desenvolve habilidades de pensamento crítico, pesquisa e comunicação.

Embora a ABP ofereça inúmeros benefícios, sua implementação enfrenta diversos desafios, especialmente no contexto educacional brasileiro. Os principais obstáculos incluem a resistência dos professores a mudar as práticas pedagógicas tradicionais, a necessidade de formação contínua e a adaptação curricular para incorporar problemas relevantes e desafiadores (Moran, 2015).

Com isso reflete-se a importância de trazer aos alunos assuntos inacabados, questionamentos diários e o pensamento crítico, porém, para isso, a visão do docente também deve ser modificada e repensada, uma vez que novos questionamentos irão surgir, consequentes de novas visões.

### 2.2.3 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

No modelo de sala de aula invertida, os alunos estudam o conteúdo teórico em casa, utilizando vídeos e outros recursos, enquanto o tempo de aula é dedicado a discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas.

Moran (2015) trouxe sua colaboração sobre a sala de aula invertida:

Dentre as metodologias ativas mais aplicadas, encontra-se a sala de aula invertida (flipped classroom), que consiste em inverter o processo de ensino, e ao realizar tal

metodologia, o professor deixa de ser o centro do processo, permitindo ao aluno com papel de protagonista de seu próprio aprendizado (Moran, 2015)

É possível observar que mais uma vez o aluno sai do antagonismo e passa a ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, os benefícios dessa metodologia são evidentes, como explica Valente (2014, p. 40):

Os benefícios da Sala de Aula Invertida são numerosos e incluem o aumento do engajamento dos alunos, maior autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado, e um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e interativo. Estudos indicam que a abordagem pode melhorar a compreensão dos conteúdos e o desempenho acadêmico dos alunos.

Como observado anteriormente, uma formação docente adequada e um suporte da coordenação pedagógica são essenciais para que o sucesso na atividade aconteça.

#### 2.2.4 Gamificação

A gamificação incorpora elementos de jogos (como pontos, níveis e recompensas) no ambiente de aprendizagem, incentivando a participação e o engajamento dos alunos. Exemplos incluem o uso de plataformas digitais que transformam o aprendizado de matemática em desafios de jogo (Borges, 2013) e simulações interativas que ensinam história e ciências sociais de maneira envolvente (Silva, 2019). Essas iniciativas demonstram como a gamificação pode tornar o aprendizado mais acessível e estimulante para os alunos brasileiros.

Segundo Borges, Reis, Durelli, Bittencourt, Jaques e Isotani (2013), a gamificação traz muitos benefícios e alguns deles podem ser observados nos sete aspectos citados:

1) aprimorar determinadas habilidades; (2) propor desafios que dão propósito/contexto a aprendizagem; (3) engajar os alunos em atividades mais participativas, interativas e interessantes; (4) maximizar o aprendizado de um determinado conteúdo; (5) promover a mudança de comportamento premiando ações adequadas e penalizando as inadequadas; (6) oferecer mecanismos de socialização e aprendizagem em grupo; e, finalmente, (7) discutir os benefícios da gamificação na motivação dos alunos para propor soluções aos diversos problemas de aprendizagem (Jaques; Isotani, 2013).

De modo geral, deve-se destacar que estamos em uma geração “Gamer”, na qual muitas das vezes os jogos chamam mais atenção do que a educação tradicional, por isso, é essencial que os educadores tenham essa visão, pois a aproximação com os alunos será mais efetiva. Isso é especialmente relevante em um contexto educacional diversificado como o do Brasil, onde diferentes realidades sociais e culturais podem ser mais bem atendidas por abordagens flexíveis e inclusivas.

### 2.2.5 Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa envolve os alunos trabalhando juntos em pequenos grupos para alcançar objetivos comuns, promovendo habilidades sociais e de trabalho em equipe.

Lucci (2006), baseando-se na teoria de Vygotsky, considera o ser humano como um indivíduo histórico-cultural, moldado pelas interações sociais. Dessa forma, o desenvolvimento humano e suas atividades mentais resultam da aprendizagem social, da internalização da cultura e das relações sociais. Neste sentido:

O processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas [...] As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si (Souza; Andrada, 2013, p. 357).

Contudo, pode-se então considerar que, além de habilidades individuais e cognitivas, as metodologias ativas, através de cooperação, trabalham um aspecto extremamente importante, que é a coletividade. Hoje se vê inúmeras pessoas resistentes ao agir e pensar coletivo, o que nos mostra uma falha no processo de aprendizagem, não tendo havido a oportunidade de lapidar essa habilidade. Neste sentido:

A aprendizagem cooperativa envolve a organização estruturada dos alunos em pequenos grupos, nos quais trabalham juntos para alcançar objetivos educacionais específicos, promovendo assim uma aprendizagem ativa e colaborativa" (Johnson et al., 2012).

A aprendizagem cooperativa representa uma abordagem eficaz para melhorar a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Embora sua implementação possa apresentar desafios, os benefícios a longo prazo são substanciais, justificando investimentos em formação de professores e suporte institucional.



### **CAPÍTULO 3. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS**

A busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos têm sido um tema central nas discussões educacionais contemporâneas. No contexto da educação especial, essa busca se torna ainda mais crucial, uma vez que os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam características e desafios únicos que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, as metodologias ativas emergem como uma resposta promissora para promover a inclusão e o aprendizado efetivo desses alunos.

As metodologias ativas são abordagens educacionais que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a autonomia e o pensamento crítico. Elas vão além da tradicional transmissão de conhecimento do professor para o aluno, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e engajador. No contexto da educação especial, as metodologias ativas oferecem a oportunidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem e habilidades.

Neste tópico, pretende-se explorar a aplicação das metodologias ativas na educação especial, examinando sua eficácia em promover o aprendizado significativo e a inclusão desses alunos. Ao considerar as particularidades das necessidades educacionais especiais, investigaremos como as metodologias ativas podem ser adaptadas e implementadas de maneira eficiente, considerando aspectos como acessibilidade, colaboração e uso de tecnologia assistiva.

O conteúdo está organizado em sete tópicos principais. O primeiro aborda a Educação Especial, com uma breve introdução histórica e análise da legislação pertinente. O segundo tópico foca na Educação Especial no contexto brasileiro. No terceiro, são explorados os conceitos e as diferenças entre Educação Inclusiva e Educação Especial. O quarto tópico trata da representatividade quantitativa de alunos com deficiência na educação regular. O quinto discute as metodologias ativas aplicadas à Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em estratégias de inclusão. O sexto tópico analisa os desafios e dificuldades enfrentados na implementação dessas metodologias. Por fim, o sétimo tópico apresenta possíveis estratégias para superar esses desafios.

### 3.1 Educação Especial, breve histórico e legislação

A Educação Especial é um campo vital da educação que visa proporcionar uma educação equitativa e inclusiva para alunos com deficiências (PcD- Pessoa com deficiência)<sup>11</sup>. Essas singularidades podem resultar de deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A principal meta da Educação Especial é garantir que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizado inclusivo, onde possam desenvolver todo o seu potencial.

Historicamente, a Educação Especial começou com a segregação de alunos PcD em instituições especiais, como explica Jannuzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Com o tempo, a percepção e o entendimento das capacidades e direitos desses alunos mudaram, levando à integração e, posteriormente, à inclusão. As conferências internacionais, como a Conferência de Salamanca em 1994, desempenharam um papel crucial na promoção da educação inclusiva. Como se vislumbra no trecho da Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

A Declaração de Salamanca, adotada pela UNESCO, afirma que "as escolas comuns com essa orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes

---

<sup>11</sup> Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. O conceito está expresso no art. 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 2006. (<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/qual-e-a-definicao-de-pessoa-com-deficiencia>)

discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos". Esse documento influenciou políticas educacionais em todo o mundo, promovendo a inclusão de alunos PcD nas escolas regulares.

### 3.2 Educação Especial no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil remonta ao século XIX, com a criação das primeiras instituições para surdos e cegos. No entanto, foi apenas na segunda metade do século XX que o país começou a desenvolver políticas mais abrangentes e sistemáticas para esse grupo de alunos. A primeira disciplina normativa a tratar do tema está na Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), abrangendo a educação em geral, mas já incluía em seus artigos importantes referências à educação especial<sup>12</sup>.

Nos artigos 88 e 89, pode-se observar a expressão “excepcionais”<sup>13</sup>, denominação usada na época para a definição das pessoas com deficiência.

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Vale ressaltar que alguns anos antes, em 1954, já havia acontecido o surgimento da primeira **APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, na cidade do Rio de Janeiro, como informa Motta (1995, p. 49):

[...] No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dentre seus fundadores, conforme artigo publicado na revista Mensagem da APAE, ano 6, n. 16, estavam os seguintes nomes: Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juraci Lameira e Alda Neves da Rocha Maia.

<sup>12</sup> No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve início com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Foi fundado pelo então Imperador D. Pedro II, após o Decreto Imperial n.1428. Com a queda da monarquia e a Proclamação da República, no ano de 1891 o Instituto de Meninos Cegos passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando o republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O instituto educou os indivíduos cegos até 1926, quando em Belo Horizonte foi inaugurado o Instituto São Rafael e no ano de 1927, na cidade de São Paulo, o Instituto Profissional para cegos Padre Chico, em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. (Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil- Adriana de Castro Roma Revista Ciência Contemporânea jun./dez. 2018, v.4, n.1, p. 1 - 15 [http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id\\_revista=31](http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31)).

<sup>13</sup> Pessoa excepcional; quem precisa de auxílio especializado. Que não se encontra dentro dos padrões ou limites considerados normais. Que precisa de auxílio especializado; cujo quociente de inteligência, *QI*, está abaixo da média ou possui alguma deficiência mental (Dicionário online de português).

Juntamente com outros pais interessados, este grupo teve o apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC) organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. Uma vez criada, a APAE do Rio de Janeiro teve como seu primeiro presidente o Almirante Henry Broadbent Hoyer. Com o apoio do governo Federal, através do Presidente Castelo Branco, foi adquirido um prédio, com boa área de terreno, á Rua Bom Pastor, onde se encontra a sede da APAE.

A APAE surgiu devido à necessidade de atendimento especializado e à inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na comunidade, diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas adequadas. A função da APAE é promover a inclusão, incentivando o desenvolvimento da integração social e a conquista da autonomia das PCDs, assegurando direitos como cidadania, educação, treinamento profissional, arte, esporte, saúde, lazer, acesso a tecnologias e comunicação alternativa. Atualmente, existem 2.200 APAES e entidades filiadas e 25 Federações distribuídas em todo País, proporcionando atenção integral a mais de 700 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) foi um marco importante, assegurando o direito à educação para todos, sem discriminação. A CF descreve esses direitos de maneira inquestionável nos seguintes termos:

1. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. 2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), é um marco legislativo fundamental para a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Dentro do ECA, há uma série de disposições que têm um impacto significativo na educação especial, garantindo que crianças e adolescentes com deficiência tenham seus direitos respeitados e assegurados. O ECA reforça o princípio da inclusão, determinando que crianças e adolescentes com deficiência têm direito à educação inclusiva. Isso implica na integração dessas crianças em escolas regulares, com o devido suporte para atender suas necessidades específicas. A legislação promove a igualdade de oportunidades, proibindo qualquer forma de discriminação e incentivando a convivência harmoniosa e respeitosa entre todos os alunos.

Para assegurar uma educação de qualidade, o ECA destaca a importância de adaptar os ambientes escolares e os materiais didáticos às necessidades dos alunos com deficiência. Isso inclui desde a acessibilidade física, como rampas e elevadores, até a disponibilização de recursos pedagógicos específicos, como material em braile, intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e tecnologias assistivas.

O ECA também sublinha a necessidade de formação continuada dos professores para que possam lidar adequadamente com as demandas da educação especial. A preparação dos educadores é essencial para criar estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize e potencialize as capacidades de cada aluno. Neste sentido, dispõem os artigos 11, 54 e 66 do ECA:

[...] Art.11. 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. (...) Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...) Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido (Brasil,1990).

O termo "portador de deficiência" era utilizado entre os anos de 80 e 90, para enfatizar a deficiência como uma condição ou um estado que a pessoa carrega. Isso se alinhava com a visão predominante de que a deficiência era uma característica a ser gerida, em vez de uma parte integral da identidade da pessoa. De acordo com a literatura da época, a terminologia tinha um caráter mais técnico e clínico, refletindo o entendimento médico e psicológico sobre a deficiência (Brasil, 1996).

O uso do termo "portador de deficiência" estava em conformidade com a perspectiva social e política da época, que frequentemente via a deficiência como uma condição a ser tratada ou corrigida. Essa visão influenciou a escolha da linguagem, que muitas vezes se baseava em uma abordagem mais patológica e menos inclusiva. Segundo a Associação Brasileira de Psicologia e a Associação Brasileira de Deficientes (1994), a terminologia era amplamente utilizada em documentos oficiais e na comunicação pública, refletindo a visão social dominante sobre a deficiência.

Durante o período mencionado, houve uma crescente conscientização e mudança de perspectiva sobre a deficiência, começando a influenciar a terminologia e as políticas relacionadas. A partir de meados da década de 1990, começaram a surgir movimentos e discussões que enfatizavam a identidade e os direitos das pessoas com deficiência,

levando à adoção de termos mais respeitosos e inclusivos, como "pessoas com deficiência" (Machado, 1998).

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), instituída em 1994, foi um momento importante para a educação inclusiva no Brasil. Ela estabeleceu diretrizes e estratégias para garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro. A criação da Política Nacional de Educação Especial em 1994 se deu em um momento em que o Brasil buscava alinhar suas práticas educacionais com os princípios da Declaração de Salamanca (1994), que defende a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

O principal objetivo da Política Nacional de Educação Especial era assegurar que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. A implementação da Política Nacional de Educação Especial exigiu esforços significativos em várias frentes, incluindo a reformulação de currículos, a adaptação de infraestruturas escolares e a capacitação de professores. No entanto, a prática encontrou vários desafios, como a resistência de algumas instituições e profissionais, a falta de recursos adequados, e a necessidade de mudanças culturais e atitudinais em relação à inclusão. Desde sua implementação, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 trouxe avanços importantes na inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro. A presença desses alunos em escolas regulares aumentou significativamente e houve um crescimento na oferta de serviços de apoio especializados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), é a principal legislação que regulamenta a educação no Brasil. A LDB estabelece diretrizes e bases para a organização da educação nacional e é um marco importante na promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência. A LDB dedica um capítulo específico à Educação Especial, estabelecendo diretrizes claras para o atendimento de alunos PcD. A legislação brasileira avançou significativamente no sentido de promover a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino. Os principais artigos da LDB relacionados à Educação Especial são:

Artigo 58- Definição e Objetivos: Define a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Direitos dos Alunos: Assegura que o atendimento educacional especializado seja gratuito a todos os alunos PcD.

Artigo 59- Currículos, Métodos e Recursos: Estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às peculiaridades dos alunos PcD. Profissionais Especializados: Garante a formação adequada dos profissionais de educação para o atendimento especializado.

Apoio às Famílias: Promove a integração e a cooperação das famílias no processo educacional.

Artigo 60- Instituições Especiais: Permite a existência de instituições especiais para os alunos que não puderem ser incluídos na rede regular de ensino, garantindo que esses alunos recebam a educação apropriada.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçou a necessidade de inclusão educacional e em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada, promovendo a inclusão de alunos PcD em escolas regulares e valorizando a diversidade como um elemento essencial da condição humana. Há mais de 20 anos o PNE já trazia referências de como seria a inclusão dos alunos com deficiência, como se observa no trecho sobre as tendências voltadas para a inclusão.

Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (2001, p. 52).

Atualmente está em vigor o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), conforme citado no capítulo anterior, que é um novo marco fundamental para a educação brasileira, estabelecendo diretrizes e metas para o desenvolvimento do sistema educacional ao longo de uma década. Um dos principais enfoques do PNE é a promoção da inclusão, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, deficiências ou diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O PNE 2014-2024 estabelece um conjunto de diretrizes e metas específicas para promover a inclusão no sistema educacional brasileiro. Entre as principais metas, destacam-se:

- **Universalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:** A meta de assegurar a matrícula de todas as crianças na educação infantil e no ensino fundamental é um passo crucial para promover a inclusão desde os primeiros anos de escolarização. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2014), garantir que todas as crianças tenham acesso à educação básica é fundamental para a equidade educacional.

- Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência: Reforça a importância da educação inclusiva, estabelecendo que todas as escolas devem oferecer suporte adequado para alunos com deficiências. O documento destaca a necessidade de adaptação dos currículos e das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos (Brasil, 2014).

Apesar dos grandes avanços ainda carecia de uma legislação específica, por isso, em 2015, foi então criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e que entrou em vigor em janeiro de 2016. Esta legislação é um marco na promoção dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, garantindo a elas igualdade de oportunidades, acessibilidade e participação plena na sociedade.

A Lei nº 13.146/2015 tem como objetivos principais:

- Promover, proteger e assegurar: Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva.
- Combater a discriminação: Combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso aos mesmos direitos e benefícios que os demais cidadãos.

Com a implementação dessa lei, os direitos das pessoas com deficiência foram substancialmente aprimorados, pois, além das garantias no campo educacional, passaram a ter acesso a condições de saúde, emprego e bem-estar.

O Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019), é uma medida do governo brasileiro que reorganiza a estrutura do Ministério da Educação (MEC), criando a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta mudança reflete uma reestruturação das políticas e programas voltados para a educação especial e outras modalidades educacionais no Brasil. O Decreto nº 9.465/2019 institui a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, com o objetivo de concentrar e aprimorar as políticas educacionais voltadas para grupos específicos e modalidades diferenciadas de ensino. Esta nova secretaria é responsável por diversas áreas, anteriormente geridas pela Secadi, agora reorganizadas em três diretorias principais:



- Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência;
- Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e
- Diretoria de Políticas para Mobilidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

O Decreto nº 9.465/2019 marca uma significativa reorganização das políticas educacionais no Brasil, com um enfoque renovado na inclusão, acessibilidade e valorização cultural. A criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação reflete um compromisso com a melhoria da educação para pessoas com deficiência, surdos e outras comunidades específicas, buscando garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

### 3.3 Educação Inclusiva e Educação Especial

A Educação Inclusiva e a Educação Especial são conceitos distintos, mas inter-relacionados, que abordam a educação de alunos com necessidades diferentes. Neste tópico, abordar-se-á as principais diferenças conceituais entre esses dois termos.

A Educação Inclusiva refere-se ao modelo educacional que visa integrar todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, em escolas regulares e ambientes educacionais gerais. Tem como objetivo criar um ambiente de aprendizado onde todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência ou necessidades especiais, possam participar plenamente da vida escolar, aprendendo e interagindo com seus pares em um contexto comum. Baseia-se na ideia de que todos os alunos têm o direito de aprender juntos em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Envolve a adaptação do currículo, metodologias e recursos para atender às necessidades individuais dos alunos. Neste sentido, Kunc e Pereira (1992, p. 79) explicam:

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.

Os alunos PcD são integrados em salas de aula regulares com suporte e adaptações necessárias. A ideia é que eles compartilhem o mesmo espaço de aprendizagem com alunos sem deficiência. A intenção é promover a convivência e a interação entre todos os alunos, facilitando a inclusão social e acadêmica.

No ensino, as metodologias diferenciadas e adaptativas contribuem para garantir que todos os alunos possam participar do processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a adaptação de currículos, uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas inclusivas. Recursos são ajustados para atender à diversidade de necessidades dentro da sala de aula regular, promovendo um ambiente de aprendizado acessível e equitativo para todos.

A Educação Especial, por sua vez, refere-se a um conjunto de serviços e práticas educacionais específicas voltadas para alunos com deficiências, que podem incluir deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais. Tradicionalmente, a Educação Especial pode ocorrer em ambientes separados, como classes ou escolas especializadas, onde os alunos recebem suporte e ensino adaptados às suas necessidades específicas. Foca no atendimento personalizado e especializado para ajudar os alunos a superar desafios específicos e alcançar seu potencial acadêmico e pessoal.

Na Educação Especial os alunos podem ser atendidos em classes ou escolas especializadas, que oferecem um ambiente adaptado às suas necessidades específicas. Também podem receber apoio em salas de recursos dentro de escolas regulares. Fornecer um suporte intensivo e especializado para atender às necessidades que não são completamente atendidas em um ambiente educacional regular.

As metodologias de ensino focam em abordagens e técnicas específicas desenvolvidas para atender às necessidades de alunos com deficiências, como métodos de ensino individualizados e suporte especializado. Inclui materiais e equipamentos especializados, como software educativo adaptado, recursos de comunicação aumentativa e alternativa e apoio individualizado.

Embora a Educação Inclusiva e a Educação Especial abordem o ensino de alunos com deficiências, elas o fazem de maneiras diferentes. A Educação Inclusiva busca integrar todos os alunos em um ambiente de aprendizado comum, adaptando-se às suas necessidades individuais, enquanto a Educação Especial oferece suporte especializado e personalizado, que pode ocorrer tanto em ambientes separados quanto integrados. Ambas as abordagens têm o objetivo de garantir que todos os alunos recebam a educação e o suporte necessários para alcançar seu máximo potencial.

### 3.4 A representatividade quantitativa de alunos com deficiência na educação regular

Nos últimos anos o Brasil tem avançado significativamente na inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação em classes comuns. Esse movimento é reflexo das políticas públicas e iniciativas educacionais voltadas para a promoção de uma educação inclusiva, que visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

Entre 2019 e 2023, o percentual de alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades matriculados em classes comuns aumentou gradualmente em quase todas as etapas de ensino. Em 2023, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais de 90% desses alunos estavam incluídos em classes comuns na educação básica.

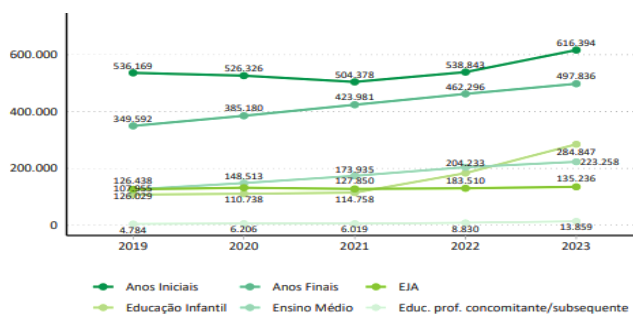
A etapa de ensino que apresentou a maior proporção de inclusão foi o ensino médio, com 99,5% dos alunos com deficiências integrados em classes comuns. Esse dado evidencia um avanço significativo, mostrando que a maioria dos estudantes está sendo atendida no ambiente escolar regular, onde podem interagir e aprender junto com seus pares.

O maior aumento na proporção de alunos incluídos ocorreu na educação infantil, que registrou um acréscimo de 4,8 pontos percentuais entre 2019 e 2023. Esse crescimento é particularmente importante, pois a educação infantil é a base para o desenvolvimento futuro das crianças, e a inclusão nessa fase pode ter impactos positivos duradouros.

Nas demais etapas da educação básica, a inclusão também é significativa. No ensino fundamental, mais de 90% dos alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades estão em classes comuns. Esses números demonstram um compromisso contínuo com a inclusão educacional e refletem as mudanças positivas nas práticas pedagógicas e na infraestrutura escolar para atender esses alunos de maneira adequada.

Observa-se essas informações no gráfico 1, retirado do censo escolar de 2023.

**Gráfico 1:** Número quantitativo de alunos de inclusão, divididos por etapas formativas, entre 2019/2023



**GRÁFICO 35**  
NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES EM CLASSES COMUNS OU ESPECIAIS EXCLUSIVAS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2019-2023

As estatísticas de inclusão de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades mostram que o Brasil está avançando na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Esses avanços são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

### 3.5 Metodologias ativas na Educação Especial e Inclusiva: como incluir?

A inclusão é um princípio que visa garantir igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas diferenças. No contexto educacional, social e profissional, a inclusão desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. Incluir não se trata apenas de acesso físico, mas também de aceitação, respeito e valorização das diferenças individuais. Ao promover um ambiente inclusivo, criamos oportunidades para que todas as pessoas participem plenamente da vida em sociedade, contribuindo com suas habilidades únicas e perspectivas diversas.

De acordo com a UNESCO (2020)<sup>14</sup>, "a implementação de políticas educacionais inclusivas tem sido fundamental para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade".

Dentro das escolas, percebe-se de maneira significativa a inclusão como um todo dos alunos. Porém, quando se olha para escolas especializadas, percebe-se que a maior barreira ainda é o preconceito. O preconceito em relação às escolas especializadas é um tema complexo que envolve percepções e estereótipos enraizados na sociedade. Embora

<sup>14</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. (fonte: <http://portal.mec.gov.br>).

essas instituições tenham um papel importante na educação de alunos com deficiência, algumas críticas e preocupações têm sido levantadas ao longo do tempo.

Refletindo sobre isso, pode-se associar as metodologias ativas à inclusão de alunos em todos os níveis educacionais, tanto na Educação Especial quanto no Ensino Regular. Isso representa o que se denomina de educação inclusiva. É um equívoco rotular os alunos do ensino regular como "sem deficiências", pois existem diversas dificuldades que não se limitam apenas às deficiências. Apesar dos avanços significativos no nosso sistema de ensino, ele ainda necessita de mais atenção aos docentes, que devem se aprimorar continuamente para alcançar progressos significativos junto aos alunos.

Inicia-se, a partir de agora, nos subtópicos a seguir, a apresentação de alguns exemplos de adaptações que poderiam ser aplicadas na Educação Especial/ Inclusiva.

### 3.5.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pode ser adaptada para incluir todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Segundo Silva (2019), "a ABP permite que os alunos trabalhem em grupos heterogêneos, onde cada um pode contribuir com suas habilidades e conhecimentos". Para garantir a inclusão, os professores podem criar grupos que misturem alunos com diferentes habilidades, permitindo que todos participem ativamente do projeto. Além disso, é importante oferecer diferentes formas de apresentação dos resultados, como vídeos, cartazes ou apresentações orais, para atender às diversas formas de expressão dos alunos.

### 3.5.2 Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida pode ser uma estratégia eficaz para a educação inclusiva, pois permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo. De acordo com Costa (2020), essa metodologia oferece flexibilidade, permitindo que os alunos revisitem o conteúdo em casa e venham preparados para as atividades em sala". Para adaptar essa abordagem, os professores podem disponibilizar materiais em diferentes formatos, como vídeos legendados, *audiobooks* e textos simplificados, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo.

### 3.5.3 Gamificação

A gamificação pode ser uma ferramenta poderosa para engajar todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. Segundo Almeida (2021), a utilização de elementos de jogos pode motivar os alunos e tornar o aprendizado mais divertido". Para adaptar a gamificação à educação inclusiva, os professores podem criar jogos que considerem diferentes níveis de dificuldade e que permitam a colaboração entre os alunos. Além disso, é importante garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para participar das atividades gamificadas.

### 3.5.4 Aprendizagem Colaborativa

A Aprendizagem Colaborativa é uma metodologia que pode ser facilmente adaptada para a educação inclusiva. De acordo com Oliveira (2019, p. 20), "o trabalho em grupo permite que os alunos aprendam uns com os outros, promovendo a troca de conhecimentos e habilidades". Para garantir a inclusão, os professores podem formar grupos que misturem alunos com diferentes habilidades e promover atividades que incentivem a colaboração e a empatia. Além disso, é fundamental que os professores estejam atentos às dinâmicas de grupo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar.

## 3.6 Desafios e Dificuldades das Metodologias Ativas na Educação

As metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz no campo educacional, promovendo um aprendizado mais significativo e engajado. No entanto, sua implementação enfrenta diversos desafios e dificuldades que podem comprometer sua eficácia.

Embora as metodologias ativas ofereçam uma abordagem promissora para a educação, sua implementação enfrenta diversos desafios e dificuldades. A resistência dos educadores, a falta de formação, a infraestrutura inadequada, a diversidade de estilos de aprendizagem e as questões de avaliação são obstáculos que precisam ser superados.

Neste tópico, organizado em subitens, pretende-se discorrer sobre as principais dificuldades e desafios que podem ser encontrados pelo docente, no esforço de adotar as metodologias ativas no processo educativo de alunos de inclusão.

### 3.6.1 Resistência à Mudança

Um dos principais obstáculos à implementação de metodologias ativas é a resistência dos professores em abandonar as práticas pedagógicas tradicionais. Morán (2015) observa que muitos educadores se sentem desconfortáveis ao sair de suas zonas de conforto e adotar novas abordagens de ensino que exigem uma reestruturação completa de suas práticas. Complementando essa ideia, Lima (2019) ressalta que a insegurança em relação a metodologias que divergem do tradicional pode levar a uma resistência à mudança. Essa hesitação muitas vezes decorre da falta de formação específica e da crença de que o ensino tradicional é mais eficaz.

### 3.6.2 Necessidade de Formação Contínua

A adoção de metodologias ativas demanda que os professores recebam formação contínua e suporte adequado para desenvolver as competências necessárias para implementar essas abordagens de maneira eficaz. A ausência de programas de formação e desenvolvimento profissional pode representar uma barreira significativa. Silva (2019) reforça que a implementação bem-sucedida de metodologias ativas requer que os educadores sejam capacitados para utilizá-las de forma eficaz. Sem a formação adequada, os professores podem se sentir despreparados, resultando em uma aplicação superficial ou ineficaz dessas metodologias.

### 3.6.3 Adaptação do Currículo

A integração de metodologias ativas também exige uma adaptação do currículo escolar, de modo a incluir atividades e avaliações que favoreçam o aprendizado ativo. Araújo e Sastre (2009) argumentam que muitos currículos atuais não estão preparados para acomodar essas metodologias, necessitando de revisões significativas. Além disso, a diversidade de estilos de ensino-aprendizagem entre os alunos pode representar um desafio na aplicação dessas abordagens. Almeida (2021) destaca que os educadores precisam estar atentos às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, o que pode ser difícil em um ambiente de sala de aula tradicional. A personalização do ensino é, portanto, fundamental para garantir que todos os alunos se beneficiem das metodologias ativas.

### 3.6.4 Gestão do Tempo

O planejamento e a execução de atividades de aprendizagem ativa frequentemente demandam mais tempo do que as abordagens tradicionais. Professores relatam dificuldades em equilibrar a gestão do tempo com a necessidade de cobrir todo o conteúdo programático. Johnson e Johnson (2006) enfatizam que essa situação pode gerar estresse e frustração, afetando a eficácia do ensino. Além disso, a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos pode complicar ainda mais essa gestão. É essencial que os educadores levem essas diferenças em consideração ao planejar suas aulas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar e aprender de forma significativa.

### 3.6.5 Avaliação e Feedback

A avaliação de atividades de aprendizagem ativa pode ser complexa, exigindo critérios e métodos diferentes daqueles utilizados em avaliações tradicionais. Ensinar os professores a desenvolver e aplicar essas novas formas de avaliação pode ser desafiador. Biggs e Tang (2011) afirmam que a avaliação deve ser alinhada com os objetivos de aprendizagem, o que pode ser um desafio em contextos de metodologias ativas. Santos (2022) complementa que as formas tradicionais de avaliação podem não refletir adequadamente o aprendizado dos alunos em ambientes ativos. Portanto, é necessário desenvolver novas estratégias de avaliação que considerem o processo de aprendizagem e a participação dos alunos, o que representa um desafio significativo para muitos educadores.

## 3.7 Possíveis estratégias de Superação dos Desafios

Como demonstrado, as metodologias ativas podem ser altamente eficazes na promoção de um aprendizado mais significativo e centrado no aluno. Contudo, a implementação dessas abordagens enfrenta diversos desafios que podem dificultar sua adoção de forma ampla e eficaz. Para superar esses obstáculos, é necessário um esforço colaborativo e a adoção de estratégias bem definidas. Com a formação adequada dos educadores, o apoio mútuo entre os profissionais da educação e a integração de tecnologias, é possível transformar o cenário educacional, tornando-o mais dinâmico e verdadeiramente centrado no aluno. Neste tópico explora-se possíveis estratégias para



superar esses desafios e otimizar a aplicação das metodologias ativas no contexto educacional.

### 3.7.1 Formação de Comunidades de Prática

O conceito de Comunidades de Prática (CoPs) foi introduzido por Lave e Wenger (1991) e refere-se a grupos de indivíduos que compartilham uma preocupação ou paixão por uma determinada atividade, aprendendo a aprimorar suas habilidades por meio de interações regulares. No contexto educacional, as CoPs oferecem uma plataforma valiosa para que educadores colaborem, troquem experiências e desenvolvam suas práticas pedagógicas de forma conjunta.

A criação de comunidades de prática, onde os professores podem compartilhar experiências, estratégias e recursos, é uma abordagem eficaz para superar a resistência à mudança e promover a adoção de metodologias ativas (Wenger, 1998). Participar de uma comunidade de prática proporciona suporte emocional e motivacional aos educadores, uma vez que saber que outros profissionais enfrentam desafios semelhantes pode reduzir a sensação de isolamento e aumentar a confiança na implementação de novas abordagens. Segundo Lima (2019), o apoio mútuo é essencial para a superação de barreiras e a promoção de inovações pedagógicas.

### 3.7.2 Uso de Tecnologias Educacionais

O avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm impactado significativamente o campo da educação. Ferramentas e plataformas digitais têm sido integradas ao processo de ensino-aprendizagem, transformando métodos tradicionais e criando novas possibilidades pedagógicas. Tecnologias educacionais referem-se ao uso de ferramentas e recursos digitais para facilitar e melhorar a experiência de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias incluem plataformas de aprendizagem online, softwares educacionais, aplicativos móveis, recursos multimídia, realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) (Bates, 2015). As tecnologias educacionais oferecem maior acesso ao conhecimento, permitindo que alunos em diferentes contextos geográficos e socioeconômicos participem de atividades educacionais. Além disso, ferramentas assistivas, como leitores de tela e softwares de reconhecimento de voz, promovem a inclusão de alunos com deficiência (Rose & Meyer, 2002).

Plataformas como *Moodle*, *Google Classroom* e *Canvas* têm sido amplamente utilizadas para facilitar a educação à distância e híbrida. Essas plataformas oferecem ferramentas para criação de cursos, gestão de conteúdos, interação entre alunos e professores, e avaliação do aprendizado (Pappas, 2016). Aplicativos como *Duolingo*, *Khan Academy* e *Photomath* são exemplos de como a tecnologia pode ser usada para apoiar a aprendizagem em diversos temas. Esses aplicativos oferecem lições interativas, exercícios práticos e *feedback* imediato, ajudando os alunos a aprender de maneira autônoma (Miller & Rose, 2021).

Ferramentas tecnológicas podem facilitar a implementação de metodologias ativas, oferecendo plataformas para aprendizagem colaborativa e invertida, bem como recursos para avaliação formativa (Kapp, 2012).

### 3.7.3 Suporte Institucional

O suporte institucional refere-se ao conjunto de recursos, políticas, estruturas e práticas fornecidas por instituições educacionais para apoiar professores, alunos e demais profissionais da educação. Este suporte é crucial para a implementação bem-sucedida de reformas educacionais, inovação pedagógica e melhoria contínua da qualidade do ensino. Fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. Programas de formação contínua, workshops, e oportunidades de desenvolvimento profissional ajudam os professores a aprimorar suas práticas pedagógicas e a se manter atualizados com as novas tendências educacionais (Darling-Hammond e McLaughlin, 1995). O que é essencial para promover a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Políticas inclusivas, recursos para alunos com deficiência e apoio psicológico são exemplos de como as instituições podem criar um ambiente acolhedor e equitativo para todos os alunos (Ainscow, 2005).

Políticas inclusivas, como a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil”, são exemplos de suporte institucional voltado para a promoção da inclusão e da equidade. Essas políticas visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade (Mantoan, 2003).

O suporte institucional desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação. Apesar dos desafios, é possível fortalecer o suporte institucional através de uma abordagem integrada que envolva recursos adequados, políticas consistentes e um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo. Com um suporte institucional

robusto, as instituições educacionais podem criar um ambiente mais inclusivo, inovador e eficaz.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC) DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS**

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia é um elemento central para a formação de educadores qualificados e comprometidos com a construção de uma educação de qualidade. A elaboração e a implementação de um projeto pedagógico robusto e coerente são fundamentais para orientar o desenvolvimento curricular, as metodologias de ensino, as práticas avaliativas e a formação ética e profissional dos futuros pedagogos.

O PPC deve estar alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, definidas pelo Ministério da Educação (MEC). Essas diretrizes estabelecem os parâmetros mínimos que garantem a qualidade e a uniformidade na formação dos educadores em todo o país. Segundo Libâneo (2001, p. 08), "a observância das diretrizes nacionais é crucial para assegurar que a formação dos pedagogos atenda aos padrões de qualidade exigidos pelo sistema educacional brasileiro".

A estrutura curricular do curso de Pedagogia é um dos principais componentes do PPC. Analisar o currículo permite identificar se os conteúdos abordados estão adequados às necessidades atuais da educação e se proporcionam uma formação integral aos futuros educadores. Os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino adotadas no curso de Pedagogia são determinantes para a eficácia da formação dos alunos. Uma análise do PPC permite avaliar se as abordagens pedagógicas utilizadas promovem a aprendizagem ativa e reflexiva, incentivando os futuros professores a desenvolverem práticas inovadoras e inclusivas.

Este capítulo tem como objetivo analisar os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia, ofertados na modalidade presencial, de sete instituições — públicas e privadas — localizadas no sul de Minas Gerais. Serão destacados os principais componentes desses projetos, incluindo a estrutura curricular, as abordagens metodológicas, com ênfase no uso das Metodologias Ativas, os processos de avaliação e estágios, além das diretrizes éticas e filosóficas que os sustentam.

Para tanto, será realizada uma revisão teórica sobre os princípios que fundamentam a construção de projetos pedagógicos em cursos de formação de professores, seguida de uma análise crítica dos projetos das sete instituições. Espera-se que este estudo contribua para um maior entendimento sobre a importância de um planejamento pedagógico bem estruturado, inspire futuras reflexões e aprimoramentos na área da educação e, principalmente, responda nossa pergunta inicial de como estão inseridas as novas metodologias e as questões de inclusão na formação dos professores.

#### 4.1 Importância do Curso de Pedagogia: um breve histórico

Antes de observar os dados é importante destacar a relevância dos cursos de Pedagogia e o seu papel na sociedade, com isso, será feito um recorte da formação deste curso.

A origem do curso de Pedagogia remonta ao século XIX, período em que a educação começou a ser vista como um campo de estudo científico e sistemático. Na Europa, figuras como Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pedagogia como disciplina acadêmica. No Brasil, o ensino formal da Pedagogia começou a se estruturar no início do século XX.

Segundo Saviani (2008), a institucionalização da Pedagogia no Brasil ocorreu com a fundação das primeiras escolas normais, cuja finalidade era a formação de professores para o ensino primário. Essas instituições foram pioneiras na formação de educadores e serviram como modelo para os cursos de Pedagogia que surgiriam posteriormente. A partir da década de 1930, o curso de Pedagogia começou a se consolidar no Brasil com a criação das primeiras faculdades de educação. A Universidade de São Paulo (USP) foi uma das pioneiras, com a criação da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que incluía o curso de Pedagogia em seu currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi um marco importante para a consolidação do curso de Pedagogia no Brasil, ao estabelecer a formação superior como requisito para os profissionais da educação (Saviani, 2008). Essa lei reforçou a necessidade de uma formação sólida e abrangente para os educadores, contribuindo para a expansão dos cursos de Pedagogia em todo o país. Nas décadas seguintes, o curso de Pedagogia passou por várias reformas curriculares, refletindo as mudanças nas teorias educacionais e nas demandas sociais. A LDB de 1996 trouxe importantes inovações, ampliando o escopo do curso de Pedagogia para incluir não apenas a formação de professores, mas também a gestão educacional e a pesquisa em educação. Segundo Pimenta (2005, p. 23), "a LDB de 1996 abriu caminho para uma visão mais ampla e integrada da formação pedagógica, reconhecendo a importância de preparar os educadores para atuar em diferentes contextos e níveis de ensino". Essa reforma destacou a necessidade de uma formação que abrangesse tanto a teoria quanto a prática, preparando os educadores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Atualmente, o curso de Pedagogia continua a evoluir, incorporando novas tecnologias e abordagens pedagógicas. A formação de educadores enfrenta o desafio de

se adaptar às rápidas mudanças no mundo digital e às novas demandas da sociedade. O curso busca preparar profissionais capazes de promover uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

A 14ª edição do *Mapa do Ensino Superior* do Semesp (2024) oferece uma visão abrangente do curso de Pedagogia no Brasil, evidenciando-o como uma das licenciaturas mais populares tanto no formato presencial quanto a distância. Segundo o levantamento, os cursos de licenciatura — em especial Pedagogia — representam cerca de 17,7% das matrículas do ensino superior, somando aproximadamente 1,7 milhão de alunos. O relatório destaca também o crescimento expressivo do EAD em Pedagogia, um fenômeno acelerado pela pandemia e pela crescente adaptação ao ensino online. O perfil dos estudantes de Pedagogia é majoritariamente feminino, com grande parte das matrículas concentradas na rede privada. Além disso, o curso figura entre os mais buscados na internet, refletindo um interesse constante na formação de professores e na área educacional em geral. Entre 2021 e 2022, o relatório aponta uma estabilidade no número de concluintes, apesar do aumento significativo de ingressantes no EAD. Isso sugere que a modalidade a distância enfrenta taxas de desistência mais elevadas, o que destaca a necessidade de estratégias para melhorar a retenção. Essas informações são essenciais para guiar políticas educacionais e o planejamento institucional, especialmente diante da crescente demanda por professores qualificados para atender à educação básica no Brasil.

#### 4.1.1 Pedagogia na atualidade e sua formação

O curso de Pedagogia desempenha um papel fundamental na formação de educadores, que são essenciais para o desenvolvimento social e econômico de qualquer país. A formação pedagógica não só capacita os futuros professores a ensinar com eficácia, mas também os prepara para serem líderes e agentes de transformação na sociedade. O principal objetivo do curso de Pedagogia é formar educadores capacitados para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. Segundo Saviani (2008), a formação do educador precisa abranger tanto a competência técnica quanto o desenvolvimento humano, levando em conta as particularidades do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o curso de Pedagogia não apenas ensina técnicas de ensino, mas também prepara os educadores para entender e responder às necessidades emocionais e sociais dos alunos.

Pedagogos bem-formados são essenciais para a melhoria da qualidade da educação. Eles são responsáveis pela elaboração e implementação de currículos,

aplicação de metodologias inovadoras e práticas avaliativas. Conforme aponta Libâneo (2001), a qualidade da educação depende diretamente da qualidade da formação dos docentes. Portanto, investir na formação pedagógica é investir na qualidade do ensino. A Pedagogia promove a inclusão e o respeito à diversidade. Os educadores são preparados para lidar com as diferenças culturais, sociais e individuais dos alunos, criando um ambiente escolar mais justo e equitativo. Conforme enfatiza Arroyo (2011), a escola deve ser um ambiente inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

A educação de qualidade é um dos pilares do desenvolvimento social e econômico. Pedagogos bem-preparados contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes, prontos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da sociedade. Segundo Freire (2004), a educação é um ato político e, como tal, deve ser orientada para a emancipação dos indivíduos e a transformação social. Os professores são agentes de transformação social. Eles possuem o conhecimento e as habilidades para promover mudanças positivas nas comunidades, lutando por uma educação mais justa e igualitária. De acordo com Pimenta (2005), o professor é um intelectual comprometido com a transformação da realidade, utilizando a educação como ferramenta para promover a justiça social.

A Pedagogia também desempenha um papel crucial na pesquisa e inovação educacional. Pedagogos desenvolvem novos métodos e teorias educacionais que podem ser aplicados para melhorar o ensino e a aprendizagem. De acordo com Demo (2002), a pesquisa desempenha um papel crucial na educação, pois possibilita a contínua atualização das práticas pedagógicas e a adequação às novas exigências da sociedade. A formação em Pedagogia também envolve uma base ética sólida, capacitando os futuros educadores a atuar com responsabilidade, respeito e integridade em suas atividades profissionais. Como destaca Nóvoa (1992), a ética é um elemento fundamental na formação docente, assegurando que os professores ajam de forma justa e responsável em todas as circunstâncias.

#### 4.2 Análise de dados das Instituições de Ensino Superior (IES)

O Sul de Minas Gerais, composto por 162 municípios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se destaca não apenas por sua importância econômica, mas também por seu papel central no cenário educacional de Minas Gerais e do Brasil. A

região abriga diversas cidades que possuem instituições de ensino superior de grande relevância, tanto públicas quanto privadas, consolidando o Sul de Minas como um dos principais polos educacionais do estado. Universidades públicas de renome, como a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), elevam o nível da educação superior na região. Essas instituições são reconhecidas nacionalmente pela qualidade de seus cursos e pela significativa produção científica, que contribui para o desenvolvimento de Minas Gerais e do Brasil. Além dessas, instituições privadas de prestígio, como a Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e a UNIFENAS, também desempenham um papel vital na formação de profissionais altamente qualificados.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, o Sul de Minas concentra uma parcela significativa dos estudantes matriculados em cursos superiores no estado. Minas Gerais é o segundo estado com maior número de matrículas no Brasil, com mais de 1,3 milhão de estudantes, e o Sul de Minas tem um papel expressivo nessa estatística, em função da concentração de cidades universitárias que atraem alunos de diferentes regiões. Por fim, um levantamento recente, feito em 14 de outubro de 2024, analisou os cursos de Pedagogia oferecidos na região, focando na disponibilidade dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Esse aspecto é essencial para a transparência acadêmica e para auxiliar os estudantes na escolha de cursos alinhados às suas expectativas e necessidades formativas.

A seguir, apresenta-se o Quadro n. 2, com os dados levantados sobre as instituições de ensino superior. Dos 162 municípios do sul de Minas Gerais, o curso de Pedagogia na modalidade presencial foi identificado em apenas 18 localidades. Essa pesquisa foi realizada por meio do site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, conhecido como Cadastro e-MEC.

Ressalta-se que, por uma opção metodológica, considerou-se apenas os cursos de Pedagogia ofertados presencialmente. Ainda que a oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância seja muito maior em todo o território nacional, considerando que a oferta ocorre de maneira difusa por todo o país, a partir da sede da instituição ofertante, o recorte feito nesta pesquisa focalizou apenas nos cursos presenciais sediados na região do sul de Minas Gerais, dentro dos objetivos delineados.

**Quadro 2:** Relação dos cursos de pedagogia presenciais encontrados na região do Sul de Minas Gerais, em pesquisa realizada no dia 14.10.2024



<b>INSTITUIÇÃO - IES</b>	<b>SIGLA</b>	<b>CIDADE</b>	<b>PARTICULAR / PÚBLICA</b>	<b>PPC - DISPONIVEL</b>
UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO	UNIFENAS	ALFENAS	PARTICULAR	NÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL	ALFENAS	PÚBLICA	SIM
FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE BAEPENDI	FAPAC BAEPENDI	BAEPENDI	PARTICULAR	NÃO
FACULDADE BOA ESPERANÇA	FABECA	BOA ESPERANÇA	PARTICULAR	NÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	CAMPANHA	PÚBLICA	NÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DE CAMPOS GERAIS	FACICA	CAMPOS GERAIS	PARTICULAR	NÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE EXTREMA	FAEX	EXTREMA	PARTICULAR	NÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAXUPÉ	UNIFEG	GUAXUPÉ	PARTICULAR	SIM
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS	IF SUL DE MINAS	INCONFIDENTES	PÚBLICA	SIM
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ	FEPI	ITAJUBÁ	PARTICULAR	NÃO
FACULDADES INTEGRADAS	FADMINAS	LAVRAS	PARTICULAR	NÃO

ADVENTISTAS DE MINAS GERAIS				
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	LAVRAS	PÚBLICA	SIM
FACULDADE PRESBITERIANA GAMMON	FAGAMMON	LAVRAS	PARTICULAR	NÃO
CENTRO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE MACHADO	CESEP	MACHADO	PARTICULAR	NÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	PASSOS	PÚBLICA	SIM
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	POÇOS DE CALDAS	PÚBLICA	SIM
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	UNIVÁS	POUSO ALEGRE	PARTICULAR	SIM
FAI - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR EM GESTÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	FAI	SANTA RITA DO SAPUCAÍ	PARTICULAR	NÃO
FACULDADE DE SÃO LOURENÇO	FASAMA	SÃO LOURENÇO	PARTICULAR	SITE NÃO LOCALIZADO
FACULDADE UNIS SÃO LOURENÇO	UNIS	SÃO LOURENÇO	PARTICULAR	NÃO
LIBERTAS - FACULDADES INTEGRADAS	LIBERTAS	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	PARTICULAR	NÃO
FACULDADE CALAFIORI	CALAFIORI	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	PARTICULAR	NÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE	UNINCOR	TRÊS CORAÇÕES	PARTICULAR	NÃO

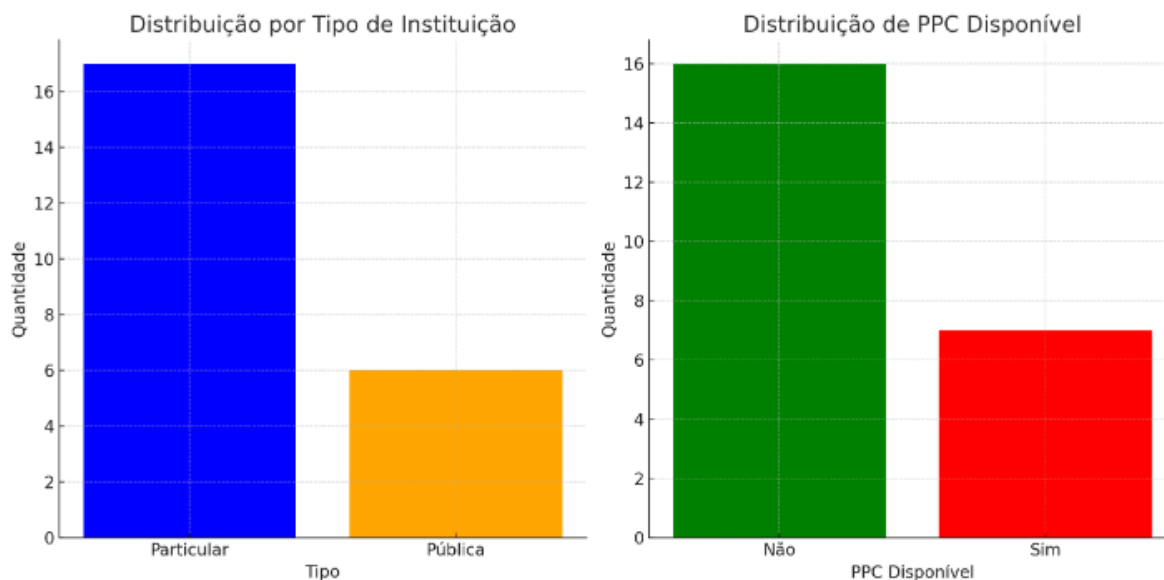
**Fonte: Elaborado pela autora.**

O Quadro 2 revela a distribuição das IES no Sul de Minas Gerais, classificadas de acordo com o tipo de gestão (pública ou particular) e a disponibilidade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), indicada na última coluna do quadro. Essa organização facilita uma análise mais clara dos padrões de transparência e acessibilidade das instituições em relação à divulgação de seus currículos. Observa-se que a maioria das instituições são privadas (16 IES entre um total de 22), e uma grande parte delas não disponibiliza o PPC de forma acessível em seu site. Já entre as instituições públicas, há um equilíbrio maior, com várias disponibilizando o PPC, o que pode indicar uma ênfase dessas universidades em promover maior transparência e clareza sobre seus cursos. A predominância de instituições privadas aponta para uma oferta significativa de cursos pagos na região, uma tendência observada em outras áreas de Minas Gerais. Entretanto, muitas dessas instituições ainda não fornecem o PPC de maneira acessível, o que pode dificultar o processo de escolha para os estudantes, que ficam sem acesso a informações essenciais sobre o conteúdo e a estrutura dos cursos.

Entre as universidades públicas de destaque estão a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e o Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), todas renomadas pela qualidade de seus cursos e pela gratuidade oferecida aos estudantes. A maioria dessas instituições disponibiliza o PPC, evidenciando um compromisso com a transparência e uma maior facilidade de acesso às informações acadêmicas.

A falta de disponibilidade do PPC em diversas instituições privadas é um ponto de atenção. Esse documento é crucial para que os estudantes possam tomar decisões fundamentadas sobre os cursos que desejam seguir, compreendendo a estrutura curricular e os objetivos de formação. A ausência dessa informação representa um desafio, especialmente para quem busca clareza sobre as propostas. Abaixo, apresenta-se os dados ilustrados no quadro por meio de um gráfico (n. 2).

**Gráfico 2:** Relação dos cursos presenciais de Pedagogia na região do Sul de Minas Gerais e a quantidade de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) disponíveis, conforme levantamento realizado em 14.10.2024



**Fonte: Elaborado pela autora.**

O gráfico 2 ilustra a distribuição das 23 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos presenciais de Pedagogia no Sul de Minas Gerais, sendo 6 públicas e 17 particulares. Destas, apenas 7 disponibilizam o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de forma acessível. É importante notar que, em várias IES, a matriz curricular foi apresentada de maneira superficial, com algumas exibindo apenas o espaço destinado ao PPC sem fornecer as disciplinas ou informações detalhadas. Isso compromete a transparência e dificulta a compreensão completa dos cursos oferecidos. Além disso, algumas instituições oferecem a possibilidade de obter a matriz curricular por e-mail, mediante cadastro, o que pode representar um obstáculo adicional para os estudantes em busca de informações imediatas.

No próximo subtópico, far-se-á uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das 7 instituições que disponibilizam essas informações, com ênfase nas abordagens de metodologias ativas e na inclusão da Educação Especial. Avaliar-se-á se essas práticas estão efetivamente integradas na formação dos futuros professores.

A análise está em ordem alfabética, organizada pela cidade de origem do curso, seguindo a lógica apresentada no quadro n. 2.

#### 4.3 Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC): Metodologias ativas e Educação Especial/ Inclusiva

Após o levantamento sobre a disponibilização do PPC nas plataformas oficiais das IES, constatou-se que cinco dessas instituições são públicas, sendo duas estaduais — ambas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), diferenciando-se apenas pelo *campus*, e as demais são federais. Além disso, duas são instituições privadas, totalizando sete instituições analisadas. Um aspecto relevante a ser destacado é a variação na duração dos cursos: nas instituições privadas, a duração varia entre 3 e 4 anos, enquanto nas públicas, a duração varia de 4 a 4 anos e meio. Entre as instituições analisadas, destaca-se a Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), uma das mais antigas, com o curso de Pedagogia em funcionamento desde 1972.

A seguir, será apresentada uma análise detalhada sobre a inserção da Educação Especial e Inclusiva, bem como das Metodologias Ativas, nos currículos de formação de professores dessas instituições, iniciando-se pelas instituições públicas e, na sequência, as privadas.

#### 4.3.1 Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL

O PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), instituição pública mantida pelo Governo Federal, está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, acessado no dia 14.10.2024: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/?sitecurso=5&cursoid=981>.

A análise do curso de Pedagogia da UNIFAL, com foco na Educação Inclusiva, revela um cenário interessante em termos de abordagens e prioridades curriculares. A Educação Inclusiva é mencionada onze vezes nos documentos analisados, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o que demonstra uma preocupação com a inclusão educacional em consonância com as diretrizes nacionais. Além disso, essa temática está presente no currículo do curso com disciplinas específicas, como Fundamentos da Educação Inclusiva I, no 5º período, e Fundamentos da Educação Inclusiva II, no 6º período, com 30 horas cada, o que reflete um esforço em preparar os futuros pedagogos para lidar com as demandas da inclusão em sala de aula.

A Educação Especial, por sua vez, aparece cinco vezes, especialmente no que se refere a dados sobre matrículas na educação básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, assim como na distribuição da carga horária destinada ao estágio

obrigatório. Isso aponta para uma estrutura que busca alinhar a formação docente às necessidades do público-alvo da Educação Especial, proporcionando uma base teórica e prática adequada. No entanto, ao buscar por termos relacionados a metodologias ativas, metodologias diferenciadas ou metodologias contemporâneas, que são centrais nas práticas pedagógicas inovadoras, não houve nenhuma referência nos documentos analisados.

A ausência de referências a metodologias ativas no curso de Pedagogia da UNIFAL pode indicar uma lacuna importante na formação de futuros pedagogos, especialmente em um momento em que a educação inclusiva demanda abordagens pedagógicas mais dinâmicas e centradas no aluno. Metodologias ativas têm o potencial de transformar a experiência de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais, promovendo maior engajamento e autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Ao se apoiar em práticas tradicionais de ensino, o curso pode estar perdendo a oportunidade de preparar os docentes para o uso de estratégias pedagógicas inovadoras, que são cada vez mais necessárias para atender a diversidade das salas de aula contemporâneas. Incluir disciplinas ou conteúdos focados em metodologias contemporâneas, como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, e outras abordagens interativas, seria um passo relevante para alinhar a formação docente às demandas atuais da educação inclusiva e da educação como um todo. Mostra-se necessária uma revisão curricular que incorpore essas práticas pedagógicas contemporâneas, garantindo que os futuros professores estejam equipados não apenas com o conhecimento teórico sobre inclusão, mas também com ferramentas práticas e inovadoras para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

#### 4.3.2 Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé- UNIFEG

O PPC do curso de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), instituição particular, está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, acessado no dia 14.10.2024 <https://www.unifeg.edu.br/webacademico/site/descricaocurso.jsp?Pedagogia&codigocurso=140>.

A análise do curso de Pedagogia da UNIFEG, com foco na Educação Especial e Inclusiva, revela aspectos importantes relacionados à formação docente nessa área, mas também aponta para algumas lacunas. No tópico sobre o perfil profissional, o curso afirma

que os professores formados na instituição estão aptos a atuar na Educação Especial, o que reflete uma valorização dessa área de ensino. No entanto, ao examinar a matriz curricular, é possível observar que há apenas duas disciplinas diretamente relacionadas à inclusão. A primeira, oferecida no 2º período, é Fundamentos da Educação Inclusiva (60 horas). O conteúdo dessa disciplina abrange uma visão ampla e fundamental sobre a inclusão, com temas como perspectivas históricas e conceituais da Educação Especial e Inclusiva, pressupostos sociais, educacionais e políticos, além de aspectos legais. Também explora a relação entre sociedade, família e escola, o papel da mediação pedagógica e questões contemporâneas como a Inclusão Social e a Inclusão Digital. O objetivo da disciplina é proporcionar uma compreensão sólida dos processos inclusivos no contexto da educação, a partir de uma perspectiva legal e social, e promover o debate sobre práticas educativas inclusivas.

A segunda disciplina, no 8º período, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também com 60 horas. O foco é compreender o papel do AEE no contexto da Educação Inclusiva, abordando o cumprimento dos preceitos constitucionais que garantem a educação como um direito de todos. Essa disciplina é essencial para que os futuros pedagogos compreendam como o AEE pode apoiar alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma educação mais inclusiva e equitativa. Porém, a análise revela uma ausência significativa de metodologias ativas, metodologias diferenciadas e metodologias contemporâneas nos documentos curriculares analisados. Essas abordagens pedagógicas inovadoras são fundamentais para o ensino inclusivo, pois promovem o engajamento, a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e a personalização do ensino, que são aspectos centrais para garantir que as necessidades de todos os alunos, especialmente os com deficiências, sejam atendidas de forma eficaz.

Embora o curso de Pedagogia da UNIFEG ofereça disciplinas importantes sobre a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, a abordagem parece ser predominantemente teórica, com ênfase nos aspectos legais e conceituais da inclusão. Isso é crucial para a formação docente, mas pode ser insuficiente para preparar os professores para os desafios práticos da sala de aula inclusiva. A ausência de referências a metodologias ativas é preocupante, pois essas práticas pedagógicas são amplamente reconhecidas como eficazes no contexto da educação inclusiva. Metodologias como a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e gamificação oferecem oportunidades para que os alunos com diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem participem de maneira mais equitativa e significativa no processo educacional. Além disso, a Inclusão Digital, que é mencionada brevemente no currículo, poderia ser mais explorada

no contexto dessas metodologias, garantindo que a tecnologia seja uma aliada na personalização do ensino e na facilitação da inclusão.

#### 4.3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Inconfidentes - IFSULDEMINAS

Trata-se de instituição pública mantida pelo Governo Federal e o PPC do curso de Pedagogia da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), referente ao campus localizado em Inconfidentes, está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, acessado no dia 14.10.2024, <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/content/article/64-cursos/graduacao/310-licenciatura-em-pedagogia>.

A análise do curso oferecido pelo IFSULDEMINAS mostra uma abordagem relevante em relação à Educação Inclusiva, mas também evidencia algumas lacunas importantes no que diz respeito a metodologias pedagógicas inovadoras. A Educação Inclusiva é mencionada 9 vezes nos documentos curriculares, com destaque na disciplina oferecida no 2º período, que possui uma carga horária de 76 horas e 40 minutos (sendo 66 horas e 40 minutos de aulas teóricas e 10 horas de práticas). O conteúdo da disciplina abrange as bases históricas da inclusão e exclusão social das diferenças, a formação de professores para a diversidade e a evolução da Educação Especial para a Educação Inclusiva. São discutidos modelos de atendimento, paradigmas (educação especializada, integração, inclusão), além de políticas públicas e legislação brasileira sobre o tema. A disciplina também aborda temas importantes como acessibilidade à escola e ao currículo, tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade e práticas inclusivas. Um ponto relevante do conteúdo é a introdução ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), uma ferramenta essencial para o planejamento educacional adaptado às necessidades específicas dos alunos.

A Educação Especial aparece cinco vezes, sendo uma delas no contexto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). A disciplina de Estágio Supervisionado IV, oferecida no 8º período com carga horária de 33 horas e 20 minutos de aulas teóricas, também abrange o tema, propondo experiências investigativas em contextos educativos escolares e não escolares. Essa disciplina inclui a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo e, claro, a Educação Especial e Inclusão. Isso demonstra que o curso busca proporcionar uma vivência prática



e investigativa que contemple diferentes realidades e necessidades educacionais. Contudo, a análise revela uma ausência significativa de menções a metodologias ativas, metodologias diferenciadas, e metodologias contemporâneas nos documentos curriculares. Essas abordagens pedagógicas são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participativos e eficazes. Em um contexto de Educação Inclusiva, é essencial que os futuros educadores estejam familiarizados com práticas pedagógicas que incentivem a autonomia dos alunos e promovam a personalização do ensino, atendendo às diversas necessidades educacionais.

Embora o curso do IFSULDEMINAS aborde de maneira robusta as bases conceituais e legais da Educação Inclusiva e da Educação Especial, parece haver uma lacuna importante na aplicação prática de metodologias inovadoras. A ênfase em questões históricas, sociais e legislativas é fundamental para formar educadores conscientes dos desafios da inclusão, mas o currículo parece carecer de um foco em estratégias pedagógicas contemporâneas que facilitem a implementação efetiva dessas ideias em sala de aula.

#### 4.3.4 Universidade Federal de Lavras - UFLA

O PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), instituição pública mantida pela União, está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, acessado no dia 14.10.2024 <https://deab.ufla.br/graduacao/pedagogia>.

A análise do curso de Pedagogia da UFLA revela um enfoque consistente tanto em Educação Inclusiva quanto em Educação Especial, associado a uma promoção ativa de metodologias inovadoras no ensino. Com um período de formação estendido de 4 anos e meio (9 períodos), a UFLA oferece uma abordagem aprofundada e diversificada para a formação de futuros professores, abrangendo não apenas os aspectos teóricos, mas também as práticas pedagógicas contemporâneas.

A Educação Inclusiva é mencionada 15 vezes ao longo dos documentos curriculares, sendo central no 2º período na disciplina Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares, que possui uma carga horária de 85 horas, distribuídas entre aulas teóricas e práticas. A disciplina é estruturada em três unidades:

1. Unidade I: Explora conceituações e nomenclaturas relacionadas à inclusão, analisando a diversidade e terminologias, bem como os modelos de deficiência, tanto

- do ponto de vista socioantropológico quanto clínico-terapêutico. Além disso, aborda a história das pessoas com deficiência e o debate sobre igualdade versus diferença.
2. Unidade II: Foca na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tratando da evolução histórica das pessoas com deficiência, da transição da integração para a inclusão escolar e dos conceitos de Educação Especial e Inclusão Escolar.
  3. Unidade III: Detalha os tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual e física) e explora o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também discute transtornos globais do desenvolvimento, como as síndromes de Down, Autismo e Rett, ampliando o escopo de conhecimento dos futuros docentes sobre as práticas pedagógicas necessárias para atender esses alunos.

A UFLA se diferencia pela ênfase em metodologias ativas e inovadoras, mencionadas 8 vezes nos documentos. Essas metodologias estão integradas a diversas iniciativas, principalmente pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), que promove cursos e oficinas relacionados a práticas pedagógicas modernas. As principais ações incluem:

1. Ofertas de cursos e oficinas que tratam de Metodologias Ativas, como a elaboração de itens para avaliação e ferramentas de acompanhamento em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).
2. Organização de eventos importantes, como o Fórum de Graduação (Forgrad), que aborda o uso de metodologias ativas no ensino, e a Semana de Planejamento e Formação Docente, que inclui discussões sobre reestruturação curricular, métodos de avaliação instantânea, planejamento docente e apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais.
3. O Núcleo de Estudos em Tecnologias Educacionais, Inovação e Metodologias Ativas (NETEIMA), que oferece uma plataforma no AVA para troca de experiências e materiais sobre inovação e metodologias ativas.

A universidade demonstra um compromisso claro com a implementação de metodologias que promovam um ensino mais dinâmico e participativo, utilizando recursos tecnológicos e práticas pedagógicas contemporâneas para melhorar a aprendizagem e o engajamento dos alunos. Essas iniciativas são fundamentadas em uma política de excelência no ensino, garantindo o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e o uso eficaz de recursos tecnológicos.

Um diferencial significativo da UFLA é a integração de metodologias ativas e

tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas. A presença dessas metodologias no curso não só enriquece o ensino, mas também forma professores mais preparados para aplicar essas técnicas em suas salas de aula, criando ambientes de aprendizagem mais colaborativos, personalizados e eficazes.

Essas práticas são particularmente importantes em um contexto de Educação Inclusiva, onde a adaptação às diferentes necessidades dos alunos é essencial para promover uma inclusão genuína. No entanto, seria interessante observar uma maior articulação entre as disciplinas de Educação Inclusiva e a aplicação prática de metodologias ativas diretamente no ensino dessas temáticas. Embora a UFLA promova amplamente essas metodologias em eventos e oficinas, integrar essas práticas de forma mais explícita nas disciplinas de inclusão poderia fortalecer ainda mais a formação dos futuros professores, oferecendo-lhes ferramentas concretas para aplicar essas abordagens com alunos com deficiência.

Em suma, a UFLA se destaca pela combinação de uma formação teórica robusta com práticas pedagógicas inovadoras, garantindo que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva com uma mentalidade crítica, habilidades práticas e uma abordagem pedagógica adaptada às demandas contemporâneas da educação.

#### 4.3.5 Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG Campus Passos e Poços de Caldas

O curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), instituição pública estadual, está presente em dois campi no Sul de Minas Gerais, mais precisamente na cidade de Passos e na cidade de Poços de Caldas.

O PPC do curso de Pedagogia da UEMG de Passos está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, acessado no dia 14.10.2024: <https://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/pedago>

Por sua vez, o PPC do curso de Pedagogia da UEMG de Poços de Caldas está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, cujo acesso ocorreu em 14.10.2024: <https://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/pedagogia>.

A análise dos currículos de Pedagogia nos campi Passos e Poços de Caldas destaca um foco significativo na Educação Especial, com algumas menções à Educação Inclusiva, mas revela também uma lacuna na adoção explícita de metodologias ativas nos

documentos do campus Passos, enquanto o campus Poços de Caldas apresenta um progresso mais visível nessa área.

Na UEMG de Passos, a Educação Inclusiva é mencionada apenas duas vezes, referindo-se brevemente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por outro lado, a Educação Especial é destacada 20 vezes, evidenciando o foco na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (EPAEE) no currículo. A disciplina central é Educação Especial e Processos Inclusivos, ofertada no 2º período com uma carga horária de 108 horas. Essa disciplina aborda uma ampla gama de temas importantes, como:

- Aspectos históricos e éticos da Educação Especial.
- Documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e inclusão de alunos EPAEE.
- Currículo e Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), com foco em adaptações curriculares para promover a inclusão.
- Tecnologia assistiva e comunicação alternativa para promover acessibilidade.
- Plano Educacional Individualizado (PEI), essencial para adaptar o ensino às necessidades específicas de cada estudante.

No entanto, a análise revela uma ausência significativa de referências a metodologias ativas, metodologias diferenciadas e metodologias contemporâneas nos documentos curriculares do campus Passos. Essa ausência representa uma lacuna no que se refere às práticas pedagógicas mais inovadoras, essenciais para uma educação que visa promover a inclusão de maneira dinâmica e adaptada às necessidades de cada aluno.

No campus de Poços de Caldas, a Educação Inclusiva também aparece duas vezes, reforçando a importância de consolidar a inclusão por meio do respeito à diversidade, conforme estipulado pela Resolução CNE/CP n. 2 de 2015. Essa resolução destaca a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, e outras diferenças, promovendo uma educação inclusiva mais ampla. A Educação Especial é mencionada 11 vezes, com destaque para disciplinas como:

- Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais: Fundamentos do Ensino Inclusivo, ofertada no 2º período com 36 horas. Essa disciplina trata da história da inclusão e do currículo em salas de aula inclusivas, além de abordar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Inclusão Escolar: Aspectos Pedagógicos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, no 6º período. Essa disciplina explora os aspectos pedagógicos relacionados à inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual, física), transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

Diferentemente do campus Passos, o campus Poços de Caldas se destaca por mencionar metodologias ativas 5 vezes nos documentos curriculares. A disciplina Educação e Tecnologia: Metodologias Ativas, oferecida no 8º período, explora temas como:

- Inovação pedagógica.
- O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para promover a emancipação dos estudantes e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Essa abordagem revela um compromisso mais visível do campus Poços de Caldas em incorporar práticas pedagógicas inovadoras, o que é um avanço significativo na formação de professores aptos a lidar com a diversidade em sala de aula. Ao comparar os dois campi da UEMG, podemos observar que, embora ambos priorizem a Educação Especial em seus currículos, o campus Poços de Caldas se destaca por integrar metodologias ativas e inovações tecnológicas de maneira mais explícita. A ausência dessas práticas inovadoras no campus Passos pode limitar a formação de futuros professores em termos de técnicas pedagógicas contemporâneas, essenciais para uma educação inclusiva que vá além da simples adaptação curricular e ofereça um ensino verdadeiramente participativo e personalizado. A disciplina de Educação e Tecnologia: Metodologias Ativas, em Poços de Caldas, é um exemplo de como integrar tecnologias e metodologias inovadoras pode enriquecer a formação docente, proporcionando ferramentas essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências.

#### 4.5.6 Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS

A Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) é uma fundação privada, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Pouso Alegre. O PPC do seu curso de Pedagogia está disponível em seu site institucional, por meio do seguinte link, acessado no dia 14.10.2024: <https://www.univas.edu.br/docs/2023/graduacao/projetoPedagogico/15.pdf>.

A análise do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVÁS revela um compromisso com a Educação Inclusiva e a Educação Especial, embora a menção às metodologias ativas seja limitada.

A seguir, serão detalhados os pontos principais encontrados nos documentos curriculares, com uma análise crítica de suas implicações para a formação dos futuros pedagogos.

A Educação Inclusiva é mencionada três vezes ao longo dos documentos, sendo tratada como um dos focos da matriz curricular. A universidade propõe um currículo interdisciplinar, que integra diferentes disciplinas e temas relacionados à inclusão, enfatizando a importância de capacitar profissionais não apenas para a prática pedagógica comum, mas também para lidar com a diversidade de alunos nas escolas. Essa abordagem é reforçada pela oferta de cursos de extensão e pós-graduação em Educação Inclusiva, voltados tanto para professores da rede municipal quanto para ex-alunos e outros profissionais da região.

A Educação Especial aparece com mais destaque, sendo citada quatro vezes e fortemente integrada à formação proposta pela universidade. Entre os pontos abordados, destacam-se:

- Estudo das deficiências físicas, sensoriais e mentais, e a influência de fatores sociais, educacionais e psicológicos nas metodologias de formação de professores para alunos com deficiências.
- A disciplina de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, que visa capacitar futuros educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula, oferecendo suporte especializado aos alunos com necessidades educativas especiais.
- O estágio supervisionado, que inclui a Educação Especial como uma das áreas contempladas, em conformidade com a Lei nº 11.788 de 2008. O estágio é visto como uma experiência prática que prepara o estudante para o ambiente de trabalho, dando-lhe contato direto com a aplicação das teorias e práticas inclusivas em contextos reais.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem são mencionadas apenas uma vez nos documentos curriculares, e de forma bastante genérica. A universidade destaca a importância de atividades planejadas que mobilizem competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, abordando-as de forma inter, trans e

multidisciplinar. No entanto, não há detalhes ou exemplos práticos que ilustrem como essas metodologias são aplicadas ao longo do curso, o que pode indicar uma fragilidade na implementação de práticas pedagógicas inovadoras no processo formativo. A UNIVÁS demonstra um comprometimento significativo com a Educação Especial e uma intenção de integrar a Educação Inclusiva ao currículo, especialmente através de suas iniciativas de extensão e capacitação continuada. No entanto, a abordagem parece ainda tímida em alguns aspectos, como a pouca presença de metodologias ativas e a falta de uma aplicação mais concreta dessas técnicas no contexto das práticas pedagógicas inclusivas.

O ponto positivo é que a Educação Especial é bem contemplada no currículo, com um olhar profundo sobre as diversas deficiências e as necessidades dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial. Além disso, a universidade reconhece a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da tecnologia assistiva, elementos essenciais para criar um ambiente de ensino acessível e inclusivo. Entretanto, a ausência de um foco mais estruturado nas metodologias ativas é um aspecto que merece atenção. Embora a universidade ofereça um conteúdo robusto relacionado à inclusão e à diversidade, é necessário fortalecer as práticas pedagógicas inovadoras que possam proporcionar uma formação mais completa e atualizada aos futuros educadores, garantindo que eles estejam preparados para os desafios contemporâneos da educação inclusiva.

#### 4.4 Resultados e discussões

A análise dos cursos de Pedagogia das diferentes IES revela uma série de pontos críticos e oportunidades de melhoria, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva, Educação Especial e a utilização de Metodologias Ativas. As instituições analisadas demonstram um compromisso com a Educação Especial, muitas vezes focando em aspectos históricos, legais e teóricos, com algumas iniciativas práticas, como o AEE. No entanto, o enfoque na Educação Inclusiva ainda é insuficiente em muitos desses cursos, o que é preocupante, dado o papel crucial dessa área na formação de professores capazes de atender à diversidade nas salas de aula. Em termos de Educação Especial, observa-se que quase todas as instituições dão uma atenção significativa ao tema, com disciplinas específicas e estágios voltados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para esse público. Contudo, a Educação Inclusiva, que envolve uma abordagem mais ampla e transversal da diversidade nas escolas, aparece de forma esparsa e, em muitos casos, apenas de maneira teórica, sem articulação suficiente com práticas concretas.

Outro ponto crítico detectado é a quase ausência de metodologias ativas nas matrizes curriculares das faculdades analisadas, com exceção da UFLA, que se destaca positivamente nesse quesito. O uso de metodologias ativas, que envolvem o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e utilizam ferramentas inovadoras e interativas, é fundamental para preparar os futuros pedagogos para os desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto inclusivo.

De modo geral, os levantamentos indicam que, embora haja um esforço das instituições para abordar a Educação Especial, há uma necessidade urgente de ampliar o foco sobre a Educação Inclusiva e, principalmente, de incorporar metodologias pedagógicas mais inovadoras. A educação atual exige professores que dominem não só o conhecimento teórico, mas também práticas pedagógicas adaptáveis e dinâmicas que possam atender à diversidade de seus alunos. As instituições de ensino superior precisam evoluir suas abordagens para formar educadores preparados para os desafios reais da sala de aula, onde a inclusão e a inovação pedagógica caminham lado a lado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

Ao revisitar os pontos discutidos ao longo desta dissertação, torna-se evidente a importância da autobiografia como uma metodologia enriquecedora na formação de professores, especialmente no contexto da Educação Especial, Inclusiva e das Metodologias Ativas. A prática autobiográfica possibilita que os docentes revisitem suas experiências pessoais e profissionais, criando um espaço para a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e para avaliar o impacto delas na educação inclusiva e no uso de metodologias inovadoras. Essa metodologia permite ao professor uma compreensão mais profunda de suas crenças, preconceitos e aprendizados ao longo de sua trajetória. Segundo Nóvoa (1992), a escrita autobiográfica é um meio poderoso de construção da identidade docente, ao posicionar o professor como agente ativo e consciente de sua prática pedagógica.

A autobiografia não apenas favorece o autoconhecimento, mas também facilita a criação de estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos, especialmente em contextos de Educação Especial e Inclusiva. Ao refletir sobre suas dificuldades e conquistas, o professor se abre ao aprimoramento contínuo de suas práticas, tornando-se mais sensível às demandas de inclusão. Como discutem Souza e Silva (2017), a inclusão vai além da teoria e exige uma prática reflexiva, sensível e responsiva à diversidade. Nesse contexto, a autobiografia conecta-se naturalmente com as Metodologias Ativas, que promovem o protagonismo docente na própria formação (Freire, 2015). Metodologias Ativas, como a sala de aula invertida e a gamificação, incentivam o professor a experimentar, avaliar e aprimorar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. Ao refletir sobre sua história e como ela influencia sua prática, o professor consegue ajustar suas estratégias de maneira mais intencional, respondendo de forma mais eficaz à diversidade dos alunos.

Embora a autobiografia tenha sido central em minha própria formação e reflexão, reconheço que outros professores podem alcançar reflexões semelhantes por outros caminhos. Cada professor possui uma história e experiências únicas, que podem gerar autoconhecimento de diferentes maneiras. Para mim, a autobiografia foi uma ferramenta poderosa para entender e aprimorar minha prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Especial e Inclusiva. No entanto, outros profissionais podem encontrar, em experiências coletivas, diálogos com colegas ou outras metodologias reflexivas, o impulso para desenvolver práticas mais inclusivas e inovadoras. O percurso para a conscientização

e o aprimoramento docente é múltiplo e deve respeitar a singularidade de cada educador.

Ademais, de maneira muito específica, a autobiografia apresentada nesta dissertação também é uma demonstração dos elementos motivacionais que impulsionaram esta pesquisa. Seu objeto não surgiu de forma aleatória, mas das minhas vivências pessoais, no percurso de minha formação acadêmica e, em especial, profissional. A partir das experiências relatadas, a partir do relato da autobiografia, buscou-se demonstrar cientificamente a importância do desenvolvimento das Metodologias Ativas, especialmente direcionadas para alunos de inclusão, no processo de formação docente.

Refletindo sobre as Metodologias Ativas, é certo que elas representam uma transformação significativa na educação ao promoverem o engajamento e a autonomia dos alunos, posicionando-os como protagonistas do próprio aprendizado. No ensino regular, essas metodologias têm mostrado eficácia ao estimular habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Na educação especial e inclusiva, as metodologias ativas ganham ainda mais relevância por proporcionarem aos alunos oportunidades de participação e personalização do aprendizado, elementos fundamentais para uma educação inclusiva de qualidade. Com abordagens como a sala de aula invertida e a gamificação, os alunos exploram o conteúdo de maneira dinâmica e colaborativa, o que aumenta sua motivação e interesse pelo aprendizado e fortalece a retenção e aplicação prática dos conhecimentos.

Contudo, a implementação dessas metodologias apresenta desafios. Ela exige uma adaptação significativa das práticas pedagógicas tradicionais e requer planejamento cuidadoso e suporte para que os professores desenvolvam e ajustem suas abordagens conforme o perfil dos alunos. Em contextos de inclusão, esses desafios podem ser ainda mais complexos, demandando recursos, apoio especializado e flexibilidade para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

A continuidade e o sucesso das práticas educacionais estão profundamente ligados a políticas que assegurem a formação contínua dos professores e o acesso a recursos adequados, permitindo-lhes enfrentar de maneira eficaz os desafios da diversidade — tema discutido no terceiro capítulo desta dissertação. Assim, ao consolidar metodologias que acolhem e potencializam o desenvolvimento individual de cada aluno, avançamos rumo a uma educação inclusiva e transformadora. Esse modelo educativo oferece a todos os estudantes a oportunidade de explorar plenamente seu potencial em um ambiente de respeito mútuo e de aprendizado contínuo.

Neste contexto, a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia, abordada no 4º capítulo, assume uma importância central, pois esses

documentos norteiam a formação inicial dos professores. Por meio dessa análise, torna-se possível identificar como são tratadas as metodologias inclusivas e ativas, destacando lacunas e potencialidades que podem ser trabalhadas para aprimorar a preparação dos futuros educadores no enfrentamento das demandas da educação especial e inclusiva. A inclusão de metodologias ativas e práticas reflexivas, como a autobiografia, nos PPCs, contribui significativamente para desenvolver nos professores a sensibilidade e a adaptabilidade necessárias para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência.

Entretanto, a análise dos cursos de Pedagogia revela uma lacuna significativa no tratamento da Educação Inclusiva e no uso das Metodologias Ativas. Embora a Educação Especial seja abordada de maneira considerável, a Educação Inclusiva ainda é tratada de forma fragmentada, sem uma integração efetiva nas práticas pedagógicas. Para promover uma formação docente que atenda às exigências contemporâneas, é essencial que as instituições de ensino superior adotem uma abordagem mais integrada e prática da Educação Inclusiva. Sem essa integração, corre-se o risco de formar professores com um sólido conhecimento teórico, mas sem as ferramentas necessárias para atuar de maneira eficaz em salas de aula diversas e inclusivas.

A análise realizada ao longo desta dissertação, especialmente em relação aos PPCs dos cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade presencial em cidades do Sul de Minas Gerais, evidenciou que a formação de professores precisa avançar significativamente em dois eixos fundamentais: a ampliação do enfoque na Educação Inclusiva e a incorporação sistemática das Metodologias Ativas. A formação docente deve ser orientada por uma perspectiva inclusiva que ultrapasse a abordagem teórica, sendo integrada a todas as disciplinas e práticas pedagógicas. A inclusão precisa ser um princípio norteador da formação de futuros educadores, capacitando-os a reconhecer e valorizar a diversidade como uma característica essencial da sala de aula, e a desenvolver estratégias pedagógicas que garantam a participação ativa de todos os estudantes.

É importante destacar que o recorte realizado no Sul do Estado de Minas Gerais não é suficiente para representar a formação docente em todo o Brasil. Além disso, a análise foi restrita a cursos de Pedagogia na modalidade presencial, enquanto, atualmente, a quantidade de alunos matriculados em cursos de Pedagogia a distância é significativamente superior, quando comparada com os cursos presenciais. Dados do Mapa do Ensino Superior do Brasil (2018-2022) revelam que, no período analisado, foram registrados 481.754 concluintes em cursos de Pedagogia na modalidade a distância, em contraste com 218.218 concluintes nos cursos presenciais. Essa disparidade ressalta a

importância de ampliar o estudo para incluir também a formação a distância, a fim de obter uma visão mais abrangente da formação docente no país.

Embora esta dissertação tenha se concentrado nos cursos presenciais da região do Sul de Minas Gerais, surgem questões importantes: qual seria o cenário encontrado se a pesquisa fosse ampliada para incluir os cursos na modalidade a distância, onde, muitas vezes, o senso comum sugere uma suposta menor preocupação com a qualidade da formação? E qual seria a realidade se a análise fosse estendida a todo o estado ou, ainda, se comparássemos essa realidade com outras regiões do Brasil? Essas questões abrem caminhos para novas pesquisas que possam oferecer uma visão mais abrangente e comparativa sobre os desafios e as particularidades da formação docente em diferentes modalidades e contextos geográficos.

Ao retomar a discussão sobre a Educação Inclusiva, é imperativo reconhecer que essa abordagem precisa estar profundamente conectada a práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover o protagonismo do aluno de maneira efetiva. Nesse cenário, as Metodologias Ativas surgem como ferramentas essenciais para transformar a educação, proporcionando aos professores recursos para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e personalizados. Essas metodologias são especialmente significativas quando se trata de atender às necessidades individuais dos estudantes, incluindo aqueles com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais. Estratégias como a sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem baseada em problemas não só favorecem a autonomia e a participação ativa dos alunos, como também permitem aos educadores adaptar suas práticas a um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e sensível às diferenças.

A integração eficaz entre Educação Inclusiva e Metodologias Ativas nos cursos de Pedagogia pode promover uma formação docente mais robusta e alinhada com as exigências contemporâneas da educação. Ao desenvolverem habilidades para atuar em contextos de diversidade, os futuros educadores estarão mais preparados para criar ambientes de aprendizagem que acolham todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades, garantindo que cada um possa alcançar seu pleno potencial. A construção de uma educação realmente equitativa e de qualidade depende, em grande parte, da formação de professores que saibam articular teoria e prática de maneira eficiente, aliando inclusão e inovação pedagógica de forma integrada. Porém, essa transformação na educação só será possível se houver um compromisso contínuo com a superação das barreiras históricas que ainda persistem nas escolas. A educação inclusiva deve ser mais do que uma exigência legal ou teórica; ela precisa ser uma prática diária, realizada por

educadores bem preparados, que reconheçam a diversidade como um elemento central na prática pedagógica. Ao integrar essas abordagens inovadoras e inclusivas, os professores serão capacitados não apenas para enfrentar os desafios de uma sala de aula contemporânea, mas também para contribuir ativamente na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em conclusão, a autobiografia e as Metodologias Ativas, ao atuarem em conjunto, representam um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às demandas contemporâneas. O estudo sobre Educação Inclusiva e Especial fortalece a compreensão da importância de uma educação que acolha e valorize cada aluno em sua singularidade. Refletir sobre essas áreas permite identificar barreiras ao aprendizado e explorar soluções que promovam a participação ativa dos alunos com deficiências. Assim, ao integrar práticas que reconhecem e valorizam a diversidade, construímos uma sociedade mais justa e uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

Em última análise, a convergência entre Educação Inclusiva e Metodologias Ativas não apenas aprimora a formação docente, mas também fortalece o movimento em direção a uma educação que seja verdadeiramente transformadora. Uma educação que respeite as singularidades de cada aluno e promova o sucesso de todos, independentemente de suas diferenças, é um pilar fundamental para garantir que a educação seja um direito acessível e significativo para todos os cidadãos. A formação de professores, portanto, é a chave para alcançar esse ideal, e os investimentos nesse processo têm o potencial de gerar um impacto duradouro no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e capaz de atender às complexas demandas do futuro.

## REFERÊNCIAS

Almeida, Joelson. **Gamificação na Educação Inclusiva: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Educação, 2021.

Almeida, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8w9yQ7S7Jq4VT9dd8tPGVtG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Ainscow, M. **Identifying and overcoming barriers to learning**. International Journal of Educational Development, v. 25, n. 3, p. 124-136, 2005

Araújo, T. F.; Sastre, g. (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

Arroyo, Miguel González. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Arroyo, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Doi: 10.1590/S0101-73302010000400017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

Ávila, Íris Teresa Lafuente. **A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar**. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

Bacich, Lilian et al (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

Bacich, Lilian; Tanzi Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

Barron, Brigid; Darling-Hammond, Linda. **Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning**. Edutopia, 2008.

Barros, Betijane Soares de. **Saúde Mental do Professor: uma questão de sobrevivência profissional**. Goiânia: Editora Philos, 2019.

Barrows, H. S.; Tamblyn, R. M. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company, 1980.

Barrows, Howard. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, 20(6), 481-486, 1986.

Bates, A. W. **Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning for a digital age**. 2. ed. Vancouver: Tony Bates Associates, 2015.

Bergmann, Jonathan, & Sams, Aaron. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day.** United States of America: International Society for Technology in Education, 2012.

Biggs, J.; Tang, C. *Teaching for quality learning at university.* 4. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

Blumenfeld, Phyllis C.; Solloway, Elliot; Marx, Ronald W.; Krajcik, Joseph S.; Guzdial, Mark; Palincsar, Annemarie. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991.

Borges, Simone de S. et al. **Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático.** 2013, Anais. Porto Alegre, RS: SBC, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/CBIE.SBIE.2013.234>. Acesso em: 31 out. 2024.

Brasil. **Censo da Educação Superior 2021.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 05 nov. 2024.

Brasil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 11 fev. 2024.

Brasil. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial.** MEC; SEESP, 2001.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 11 fev. 2024.

Brasil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

Brasil. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

Brasil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação de dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração do ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

Brasil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: CAPES, 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

Brasil. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2024.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Campos, Fernanda, & Carbone, Adriana. Metodologias Ativas: Barreiras e Oportunidades. **Revista Brasileira de Educação**, 24(3), 45-67, 2019.

Campos, Luciana Cardoso. Aprendizagem Baseada em projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. In: **COBENGE 2011**, Blumenau, Santa Catarina, 3 a 6/10/2011.

Cavalheiro, Maria Dalva Lima dos Santos, et al. Formação de professores: percepções dos docentes sobre a aprendizagem baseada em problemas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 3, p. 50-61, 2018.

Costa, Mariana. **Sala de Aula Invertida e Inclusão: Uma Nova Perspectiva de Ensino**. Editora Aprender, 2020.

Da Trindade Souza, José Roberto; Santos, Henrique Gonçalves. Utilização de metodologias ativas para o processo de educação inclusiva em aulas de ciências da natureza. **Fórum de Metodologias Ativas**, v. 3, n. 1, p. 479-487, 2021.

Darling-Hammond, Linda, & McLaughlin, Milbrey Wallin. Policies that support professional development in an era of reform. **Phi Delta Kappan**, 76(8), 597-604, 1995.

De Souza, Daniele Ignácia; Vieira, Ana Alice; Castelan, Luciane Pacheco. Metodologias ativas e educação inclusiva: construção de um e-book para o auxílio em aulas. In: **15º Jornada Científica e Tecnológica e 12º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS**, 2022. v. 14, n. 2.

Demo, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002.



Dewey, John. **Democracy and Education**. Macmillan, 1916.

Diesel, Aline; Baldez, Alda Leila Santos & Neumann Martins, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 14(1), 268- 288. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 13 out. 2023.

Duarte, Albertina. **Gravidez na Adolescência: ai, como eu sofri por te amar**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Duch, Barbara, Groh, Susan, & Allen, Debora. The power of problem-based learning. **Stylus Publishing, LLC**, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Freire, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Freitas, Marcos. **Diretrizes Educacionais e Metodologias Ativas: Uma Análise Crítica**. Editora Educação, 2018.

Froebel, frederich. **L'Educató de l'home i el jardí d'infants** Barcelona: Eumo, 1989.

Gardner, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Artmed, 1995.

Hargreaves, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Hargreaves, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERRINGTON, Jan; PARKER, John. **Emerging Technologies as Cognitive Tools for Authentic Learning**. *British Journal of Educational Technology*, v. 44, n. 4, p. 607–619, 2013.

HODGES, Charles et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. *Educause Review*, 2020.

IBGE. **Regiões de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2023.

Januzzi, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas. Autores Associados, 2004.

Johnson, David; Johnson, Roger; Smith, Karl. **Active learning: Cooperation in the college classroom**. Interaction Book Company, 2006.

Jonassen, David, & Land, Susan. **Theoretical Foundations of Learning Environments**. Routledge, 2012.

Lave, Jean; Wenger, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press, 1991.

Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

Lima, Ricardo. A Evolução das Práticas Pedagógicas no Brasil: Um Olhar sobre as Metodologias Ativas. **Revista Brasileira de Educação**, 22(3), 345-360, 2017.

Lima, Renato Silva; Silva, Paulo André. Gamificação como ferramenta inclusiva no ensino fundamental. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 231-245, 2019.

Lima, Thiago Fernandes; Silva, Maria Aparecida. Aprendizagem baseada em projetos e o desenvolvimento de competências no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 137-157, 2014.

Lopes, Rodrigo de Deus. Desafios na Implementação de Metodologias Ativas. **Educação & Sociedade**, 39(142), 1105-1120, 2018.

Lucci, Marco Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, 10, 2006. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

Kapp, k. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

Karami, Vahid. **Evaluation of Active Learning Strategies in Higher Education**. *Educational Research Review*, v. 28, p. 100–108, 2019.

Kunc, N.; Pereira, A. **A educação inclusiva: conceitos e práticas**. 1992. p. 79.

Machado, Maria Helena. **Educação e Deficiência: Caminhos para a Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 1998.xs

Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa: Avante. 1997.

Marx, Karl. **O capital** (Tomo 1). [Tradução:] Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Marx, Karl. **O capital** (Tomo 2). [Tradução:] Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Mazur, Eric. Farewell, Lecture? **Science**, v. 323, n. 5910, p. 50-51, 2015.

Mazzotta, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

Gil, Marta (coord.). **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Tec Art editora, 2005.

Miller, Lisa; Rose, Kevin. The effectiveness of educational apps: Lessons from Duolingo and Khan Academy. **Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 2, p. 45-59, 2021.

Morán, José. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Papirus, 2015.

Morán, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 14(1), 65-75, 2015.

Morán, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** São Paulo: Paulinas, 2015.

Morán, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas.** Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acessado em: 13 out 2023.

Morán, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Papirus Editora, 2015.

Nóvoa, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Oliveira, João. **Metodologias Ativas: Tendências e Desafios na Educação Brasileira.** Editora Inovação, 2021.

Oliveira, Luiza. Aprendizagem Colaborativa: Práticas Inclusivas e Desafios. **Revista Brasileira de Educação**, 24(2), 123-135, 2019.

Omote, Sadao. Atitudes em relação à inclusão escolar: análise e implicações para a prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 15-27, 1994.

Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca** e o quadro de ação para as necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.

Pappas, Christopher. **The top eLearning statistics and facts for 2016 you need to know.** eLearning Industry, 2016. Disponível em: <https://elearningindustry.com/top-elearning-statistics-2016>. Acesso em: 27. fev. 2024.

Passerino, Liliana, & Maia, Cláudia. Metodologias Ativas e Inclusão: Uma Possibilidade? **Educação em Revista**, 33(2), 95-108, 2017.

Pavão, Ana Cláudia Oliveira, et al. Metodologias ativas na educação especial/inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 1, p. 153-168, 2021.

Pestalozzi, Johann H. **Cartas sobre educación infantil.** 3. ed. Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006

Pimenta, Selma Garrido. **Professor reflexivo: Construção de uma crítica.** São Paulo, SP: Cortez, 2005.

Pinto, A. D. C., & Martini, V. G. . Avaliação da Aprendizagem Cooperativa em um Curso de Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(3), 1874-1892, 2017.

Roma, Adriana de Castro. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, jun./dez. 2018, v.4, n.1, p. 1 – 15. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id\\_revista=31](http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31). Acesso em: 15 jul. 2024.

Rose, David; Meyer, Anne. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. **Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)**, 2002.

Sánchez Vázquez, A. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Santos, André. **Ensino Híbrido e Inclusão: Estratégias para a Diversidade**. Editora Inovação, 2022.

Santos, André. Desafios na Implementação de Metodologias Ativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 45-60, 2022.

Santos, Maria Eduarda. Metodologias ativas e educação inclusiva: resultados e desafios. **Educação em Foco**, v. 14, n. 3, p. 89-108, 2021.

Saviani, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Savery, J. R.; Duffy, T. M. **Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework**. *Educational Technology*, v. 35, n. 5, p. 31-38, 1996.

**Semesp**. Mapa do Ensino Superior: edição 14. São Paulo: Semesp, 2024

Silva, Rafael. Aprendizagem Baseada em Projetos: Inclusão e Diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, 26(1), 45-60, 2019.

Slee, Roger. **As novas políticas da educação inclusiva: Culturas e valores na construção de sociedades inclusivas**. Cortez Editora, 2011.

Souza, Ana Flávia. Sala de aula invertida e educação inclusiva: uma análise de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 101-120, 2020.

Souza, Daniela Andrade, & Silva, Maria Aparecida. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23(3), 385-400, 2017.

Souza, Vera Lucia Trevisan de; Andrada, Paula Costa de. Contribuições de Vygotsky para a contribuição do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set., 2013.

Thomas, John. **A Review of Research on Project-Based Learning**. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.

Tiriba, Lúcia. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: Kramer, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

Tozzi, Marcos José. Escolha da Profissão. **Revista Engenharia e Construção**, n. 88, p. 10-11, janeiro de 2004.

Trilling, Bernie, & Fadel, Charles. **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. Jossey-Bass, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

Valente, J.; Almeida, M. E. B. **Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem**. Revista Em Rede. v. 1, n. 1, 2014.

Vygotsky, Lev. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes, 2007.

Vygotsky, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Wenger, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge University Press, 1998.

## APÊNDICES

Dados do E-Mec - De todas as cidades que possuem o curso de Pedagogia no Sul de Minas Gerais.

Pesquisa realizada no dia 14/10

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(30) UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO	UNIFENAS	(2289) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2014) CPC: 4(2017) ENADE: 3(2017) IDD: 3(2017)	160	23/05/1972		
(595) UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL-MG	(96953) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2011) CPC: 4(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 3(2017)	40	16/08/2006		

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(14101) Faculdade Presidente Antônio Carlos de Baependi	FAPAC	(120840) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 3(2011) CPC: - ENADE: 3(2014) IDD: -	100	02/02/2009		

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(24282) FACULDADE BOA ESPERANÇA	FABECA	(1473315) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2019) CPC: - ENADE: - IDD: -	100	29/06/2020		

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(1036) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	(108586) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: 3(2014) ENADE: 3(2014) IDD: -	40	30/05/2007		

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(2270) FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE EXTREMA	FAEX	(81206) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: SC ENADE: 3(2011) IDD: 4(2008)	200	01/03/2005		

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(3875) CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAXUPÉ	UNIFEG	(87544) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: 3(2017) ENADE: 2(2017) IDD: 3(2017)	60	01/02/2005				

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(4358) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS	IF SUL DE MINAS	(1457132) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	40	04/02/2019				

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(1869) CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ	FEPI	(2588) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2014) CPC: 4(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 4(2017)	60	19/09/1968				

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(3754) FACULDADES INTEGRADAS ADVENTISTAS DE MINAS GERAIS	FADMINAS	(1257740) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2018) CPC: - ENADE: - IDD: -	50	02/02/2015				
(592) UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	(1314420) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2018) CPC: - ENADE: - IDD: -	100	02/03/2015				
(825) FACULDADE PRESBITERIANA GAMMON	FAGAMMON	(1441704) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2018) CPC: - ENADE: - IDD: -	50	04/02/2019				

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(3972) CENTRO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE MACHADO	CESEP	(4129) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 3(2012) CPC: 3(2017) ENADE: 3(2017) IDD: 3(2017)	120	20/02/1968				

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(1036) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	(11140) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 3(2011) CPC: 2(2017) ENADE: 2(2017) IDD: 3(2017)	100	09/04/1965				

Resultado da Consulta Por : CURSO									Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início				
(1036) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	(70732) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: 3(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 3(2017)	80	17/02/2003				

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(1586) UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	UNIVÁS	(5191) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2011) CPC: 3(2017) ENADE: 3(2017) IDD: 3(2017)	80	14/08/1972		
(19865) Faculdade Una de Pouso Alegre	Una PousoAlegre	(1532992) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2021) CPC: - ENADE: - IDD: -	80	Não iniciado		

Resultado da Consulta Por : CURSO									
<a href="#">Histórico de índices</a> <a href="#">Exportar Detalhado</a> <a href="#">Exportar Excel</a>									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(166) FAI - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR EM GESTÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	-	(96771) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: 3(2017) ENADE: 5(2017) IDD: 4(2017)	50	17/08/2006		