



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VIII
CENTRO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E SAÚDE
DEPARTAMENTO DE FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

MARIA WEDNA SOARES DE SOUZA

**ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CAMPUS VIII**

ARARUNA/PB
2022

MARIA WEDNA SOARES DE SOUZA

**ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CAMPUS VIII**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento do Curso de Licenciatura em
Física da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em física.

Orientador: Prof. Drn. Thiago da Silva Santos

**ARARUNA/PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729e Souza, Maria Wedna Soares de.

Ensino de Física [manuscrito] : um estudo sobre as perspectivas da educação inclusiva dos estudantes egressos do Campus VIII / Maria Wedna Soares de Souza. - 2022.
32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências, Tecnologia e Saúde, 2022.

"Orientação : Prof. Me. Thiago da Silva Santos, Coordenação do Curso de Física - CCTS."

1. Ensino de Física. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de Professores. I. Título

21. ed. CDD 530.07

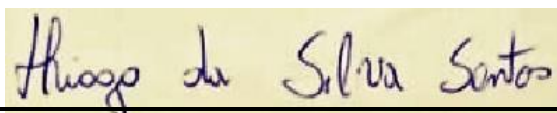
MARIA WEDNA SOARES DE SOUZA

ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CAMPUS VIII

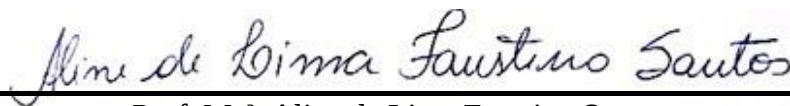
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento do Curso de Licenciatura em
Física da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em física.

Aprovada em: 04/08/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Drn. Thiago da Silva Santos (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Me^a. Aline de Lima Faustino Santos
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Dr^a Alessandra Gomes Brandão
Universidade Estadual da Paraíba

Ao meus pais pela dedicação, companheirismo
e cuidado, DEDICO.

O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças.

Andrea Ramal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 (A) - Alunos com deficiência: frequência na escola regular	18
Quadro 2 - Percepção dos egressos: acerca dos alunos com NEE's	19
Quadro 3 - Relação entre denominações: deficiência X NEE's	20
Quadro 4- Atuação na docência: presença de alunos com NEE's	21
Quadro 5 - Dificuldades: atuação na docência	22
Quadro 6- Dificuldades: quais encontradas em sala de aula	22
Quadro 7 - Formação inicial: como auxílio na prática docente.....	23
Quadro 8- Percepção dos egressos: educação inclusiva.....	24
Quadro 9 - Desafios: relacionar a temática ao ensino de física.....	25
Quadro 10 - Formação inicial: percepção dos egressos acerca da contemplação da temática no curso	26
Quadro 11(A) - Sugestões: como a temática pode ser contemplada no curso	26
Quadro 12 - Formação inicial: como superar as lacunas na prática docente.....	28

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1	Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil	9
2.2	Ensino de Física e Educação Inclusiva: Entrelaçamentos na literatura nacional	12
2.3	Aproximações entre a formação inicial em Licenciatura em Física e a perspectiva da Educação Inclusiva	14
3	METODOLOGIA.....	16
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	17
4.1	Perfil dos Egressos de acordo com a investigação	17
4.2	Percepções dos Estudantes Egressos acerca da Educação Inclusiva	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
	REFERÊNCIAS.....	29

ENSINO DE FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CAMPUS VIII

Maria Wedna Soares de Souza¹

RESUMO

Com este estudo, objetivou-se investigar as perspectivas dos estudantes egressos do curso de licenciatura em física da UEPB, campus VIII, acerca dos aspectos que envolvem a educação inclusiva, buscando analisar se sua formação acadêmica forneceu subsídios suficientes para que os estudantes egressos iniciassem suas jornadas de trabalho minimamente aptos em desenvolver práticas inclusivas de sua formação, caso fosse necessário. Para isso, optamos por abordar nossa problemática através de uma pesquisa de caráter qualitativo, com o auxílio de uma pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas. A partir dos resultados da pesquisa, pudemos observar que existe uma lacuna com relação a abordagem da Educação Inclusiva dentro do curso especificamente investigado, os aspectos abordados embora representem uma importante iniciativa, não são suficientes para oferecerem subsídios necessários aos profissionais formados. Neste sentido, tendo em vista a evidência não apenas educacional, mas social, atingida por esta temática nos tempos atuais, julgamos ser necessário a busca por possíveis soluções para essa problemática, de modo a fomentar o processo de formação adequadamente.

Palavras-chave: Ensino de Física. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aims to investigate the perspectives of the graduate students majoring in Physics at UEPB, campus VIII, about the aspects which involve the inclusive education, searching to analyse if their academic education provided enough subsidies for the egress students to start their working days minimally able in developing inclusive practices of their formation, if necessary. To that, we choose to breach our problematic through of a qualitative feature research, with the assistance of a bibliographic research and the execution of semi-structured interviews. From the search results, we could observe that exist a hiatus in relation to the approach of the Inclusive Education inside the course specifically investigated, the aspects addressed although represent an important initiative, are not enough to offer needed subsidies to the graduated professionals. In this sense, in the light of the evidence not only educational, but social, reached by this thematic in the current times, we judge to be necessary the search for possible solutions to this problematic, in a way to foment the formation process properly.

Keywords: Physics Teaching, Inclusive Education, Teachers Formation.

¹ Graduanda em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: wedna.sabino.97@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O ensino de física por si só é acompanhado por um estereótipo de dificuldade ao ser mencionado. É possível observar esta imagem distorcida da disciplina na fala de alunos que ainda não tiveram contato com os conhecimentos da física no âmbito da Educação Formal. Em geral, apontamentos como sendo a disciplina mais difícil de compreender, e que apenas pessoas denominadas inteligentes conseguem aprender os conteúdos acerca da disciplina são relatos comuns.

Mas, diferente do que predomina sobre a disciplina, aprender física é saber que a matéria não é fundamentada apenas em fórmulas matemáticas, e sim, em entender como os fenômenos naturais estão interligados ao cotidiano, direcionando os “olhares” dos estudantes, a fatos ou fenômenos frequentes, mas que por muitas vezes passam despercebidos aos olhos de quem ainda não teve contato com a disciplina, e assim continuam mesmo após esse contato.

Em muitas ocasiões, as aulas de física representam o primeiro contato com a área por um ponto de vista formal, enquanto disciplina científica. Ou seja, a primeira oportunidade de compreender por um ponto de vista científico, muitos acontecimentos que cercam o dia a dia. Observar regularidades, compreender comportamentos anômalos, mas que antes de serem fenômenos físicos, são fenômenos naturais cotidianos. Este fato eleva a importância de levar em consideração as características dos indivíduos como ponto de partida para o processo de Ensino e Aprendizagem.

Neste contexto, é essencial que o professor esteja atento aos sinais dos alunos, que podem ser percebidos através de conversas, atividades de sondagem, observação das características dos alunos e principalmente que não se limite à observação, mas que passe também por um processo de investigação. O estabelecimento de um perfil composto pelas “potencialidades e dificuldades” dos estudantes, deve orientar todo o processo operacional que está a cargo do professor.

Quando tratamos de “Potencialidades e Limitações” dos alunos, em geral, recaímos em discussões que estão no cerne de uma área que tem se consolidado cada vez mais nos últimos anos, a Educação Inclusiva (área de conhecimentos destinada principalmente à promoção de relações harmoniosas e livres de preconceitos ou exclusão social em meio ao âmbito da escola).

Através dessas observações em sala de aula é possível oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de suas características, ou seja, independente se esses alunos apresentarem Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Essas NEE's, em geral estão associadas a deficiências ou transtornos, que colocam esses estudantes em situação de necessitarem de algum tipo de atendimento complementar que os auxiliem através de suas potencialidades a participarem de maneira efetiva do processo de Ensino e Aprendizagem em conjunto com todos aqueles que são “ditos normais”.

No entanto, algo que costuma passar despercebida, é como estas questões são tratadas na formação de professores, em especial na formação inicial. Muitos professores que não têm algum tipo de abordagem neste sentido em sua formação inicial, adentram a realidade da sala de aula de modo a não saberem como agir, ou simplesmente menosprezarem a existência dos estudantes com NEE's.

Em alguns casos, parte dessa lacuna pode ser preenchida através da leitura e pesquisa por parte do professor, mas em casos como o Ensino de Física, a quantidade de trabalhos publicados (especialmente os desenvolvidos através da relação entre o Ensino de Física e a Educação Inclusiva) ainda é muito pequena. Este ainda é um tema que necessita de uma atenção especial para que haja investigação e para que diferentes perspectivas investigativas, possam ser assumidas, como: Identificação das dificuldades; questões curriculares, questões

metodológicas, questões associadas aos recursos; questões associadas ao próprio pensamento carregado pelo professor.

Desta forma, é evidente que dentro das salas de aula não é apenas o alunado que se encontra com dificuldades para se adaptar e aprender, mas sim os professores por não estarem preparados para atender a todas as demandas que surgirem em sala de aula, com isso os possíveis problemas surgem, e o profissional é posto em uma situação que lhe ponha a refletir, e se reinventar para atender este público, a despreparação profissional na maioria das vezes é o que ocasiona tanto desconforto e dificuldade em oferecer um ensino inclusivo.

Nesse sentido, a pesquisa busca investigar os estudantes egressos do curso de licenciatura em física da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VIII, situada na cidade de Araruna - PB, para entender que tipo de suporte lhes foi dado por meio de sua formação acadêmica com relação aos aspectos da educação inclusiva no ensino de física, e consequentemente, se estão preparados para ensinar aos alunos que necessitem de uma educação especializada, procurar entender se há dificuldades encontradas pelos egressos em sala de aula, e como sua formação lhe auxilia a sobressair diante os possíveis problemas encontrados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

Antes do início de um processo de inclusão social no Brasil, pessoas que possuíam alguma “anormalidade”, ou em outras palavras, que possuíam características físicas, fisiológicas, cognitivas e de outras naturezas, ou seja, que divergissem dos padrões impostos pela sociedade, eram simplesmente excluídas, ou tratadas como inexistentes pela sociedade e também pelos processos sociais, como a própria educação.

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (SASSAKI, 2002, p.31).

Conforme afirma Capeline e Rodrigues (2009), a proposta educacional inclusiva aconteceu mundialmente a partir da consolidação da inclusão social, com o intuito de cessar a exclusão de pessoas denominados “anormais” no âmbito de ensino regular. Ela é caracterizada por incluir qualquer pessoa em suas condições cognitivas adequadas no âmbito escolar, e as instituições devem estar preparadas para receber todos que estiverem consideravelmente dentro da Lei federativa a estudar, e são responsáveis por atender e proporcionar ensino de qualidade a todos.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil se deu por meio de alguns marcos educacionais, incluindo a formulação de Leis em âmbito nacional que passaram a evidenciar gradativamente a necessidade de uma educação inclusiva na esfera da escola regular. É importante, enfatizarmos que, a prática da educação inclusiva, muito se distanciava do que conhecemos nos dias atuais, pelo menos até o final da década de 1980. Até esse processo de modificação ser iniciado, as crianças ou sujeitos com necessidades educacionais especiais, quando eram consideradas no âmbito da educação, eram direcionados a frequentarem escolas designadas à “educação especial” (a inserção dessas crianças em escolas do ensino regular só era possível se a escola tivesse salas especiais para poder recebê-las da melhor maneira possível).

A Constituição Federal de 1988, pelo menos em tese, marca a possibilidade de uma modificação no modo como as crianças ou sujeitos com necessidades educacionais especiais eram enxergados no âmbito da educação. Em seu Capítulo III, da Seção I, no Art. 205 evidencia que, “A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, p.123. 2016) Tendo em vista o direito a educação para todos, no Art. 206 desta mesma constituição, no Parágrafo I apresenta à “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, p. 123. 2016)

A Constituição recomenda ainda, através do Art. 208 no Parágrafo III que, as crianças com necessidades especiais que consigam se adaptar a escola, iniciem sua vida escolar através do ensino regular. É por meio deste importante marco regulatório brasileiro que se fala legalmente pela primeira vez sobre a modalidade de ensino inclusivo, ainda que os ideais fossem um pouco distantes dos reconhecidos atualmente, representara um importante marco pelos direitos das crianças com necessidade educacionais especiais a terem acesso à educação.

Em 1994, entre os dias 07 a 10 de junho, ocorreu a Conferência Nacional sobre a Educação Especial na cidade de Salamanca, na Espanha. O evento conseguiu reunir cerca de 88 governos e mais de 24 organizações internacionais em sua assembleia, onde tratou-se de evidenciar o seu comprometimento com a viabilidade de educação para todos, e assim consolidou-se a exigência da educação atender ao indivíduo desde seus anos iniciais na escola, até sua conclusão no ensino, indivíduos esses que necessitassem de uma educação especializada que deveria a princípio ser ofertada no ensino regular para que não houvesse exclusão de qualquer tipo por nenhum aluno.

Falando de sua estrutura organizacional, a educação especial evidencia que a instituição abra espaço para que os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam presentes e participativos na educação de seus filhos, visando assim ter um comprometimento com a educação e promovendo auxílios aos professores, consequentemente tendo resultados positivos na qualidade do ensino ofertado.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (BRASIL, 1994, p.3).

Alguns anos depois, a lei diretrizes e bases da educação nacional – LDB de 1996 marcou a modalidade de ensino inclusivo, onde trouxe em suas perspectivas pela primeira vez a ideia de que a educação para todos era possível, pois até meados dos anos 1990 a instituição escolar era um ambiente apenas para crianças que não precisassem de um atendimento especializado.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, as instituições passaram a trabalhar com a concepção de que toda criança tem capacidades e habilidades que a façam aprender, caso a escola esteja preparada para receber todos os alunos, sejam elas com menos dificuldades ou mais dificuldades no processo de aprendizagem, então todos os alunos que se encaixem na idade escolar precisam se matricular na escola. Em suma, esta é a marca de que a implementação do ensino inclusivo permite que todos os alunos tenham direito a educação. Este, talvez seja, um marco importante para um novo entendimento, o de que mediante nossa lei maior, a Escola deveria estar habilitada a receber todos os cidadãos que estivessem em

idade escolar. Portanto, a deficiência passava a ser das unidades escolares, mediante sua obrigação (BRASIL, 1996).

Não se defende a ideia de que a implantação da educação inclusiva deva dar-se somente após a superação de barreiras de acessibilidade Física e comunicacional, mesmo porque, o referido pré-requisito representaria uma justificativa à existência de espaços educacionais segregativos. Todavia, concorda-se com uma relação dialética entre aceitação dos alunos com deficiências na rede regular de ensino e busca de soluções à problemática que se estabelece. Por outro lado, entende-se que uma abordagem teórico-prático por parte de futuros professores nos cursos de licenciatura, bem como, de professores ativos em cursos de formação continuada acerca da temática “ensino e alunos com deficiências” pode influir nas atuações desses docentes, e consequentemente, na relação de aceitação e busca de soluções anteriormente mencionadas (CAMARGO, NARDI, 2007, p. 380).

Assim, as práticas inclusivas partem de uma premissa singular, a de que seu maior objetivo ou princípio é o de permitir aos alunos com necessidades educacionais especiais as mesmas oportunidades oferecidas aos “ditos normais”, ao âmbito escolar regular. No entanto, é importante que façamos uma breve distinção com respeito ao que isto quer dizer: Ao contrário do que possa se pensar, este é um princípio que se desdobra em função da “Equidade” e não da igualdade.

Um outro fator associado a esta perspectiva, tem um cunho social muito importante, no tocante ao processo de desenvolvimento da cidadania dos educandos: cessar a exclusão desses alunos no âmbito escolar, aproximando todos os alunos para que vivam a diversidade com respeito, e possam vivenciar cada fase de sua vida educacional como é de direito.

Apenas em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu que os alunos que possuíssem necessidades educacionais especiais deveriam frequentar às escolas regulares, com isso algumas práticas inclusivas foram formuladas para a melhoria do ensino inclusivo.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, determina-se que as escolas devem matricular todos os alunos, cabendo a elas a organização para atendimento das necessidades especiais dos educandos, tal que sejam asseguradas condições para educação de qualidade para todos. (GASPARIM, 2014, p. 22).

Desta forma, é possível afirmar que a educação inclusiva se deu por meio da necessidade social de incluir os alunos na rede de ensino formal. De certo modo, isto representou uma concepção diferente da tradicionalmente adotada, com respeito ao atendimento escolar.

Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de divulgar os conceitos e as diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BATALLA, 2009, p. 85).

A proposta de ensino inclusivo na maioria das vezes é associada apenas a educação especial, e consequentemente à sala de aula inclusiva. Essa concepção errônea da perspectiva de ensino se dá pela falta de conhecimento sobre a mesma, a perspectiva do ensino inclusivo parte da premissa em incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aulas regulares, onde a educação especial foca apenas nestes alunos e as salas de aulas são separadas.

De acordo com Camargo (2017), a inclusão se elucida de uma proposta social que é posta em prática nas distintas áreas sociais, indo do trabalho à educação, e também na

condição de reflexão do indivíduo em se pôr no lugar do outro. Na perspectiva educacional, o comprometimento com o trabalho, respeitar as diferenças e diversidades de todos os alunos, e assim formular as metodologias educacionais, permitindo auxílio na comunicação para que supra as necessidades educacionais dos estudantes.

“É possível que, se habituada desde cedo à convivência e compreensão das problemáticas envolvendo as pessoas com deficiência, a sociedade mostrar-se-á mais disponível à inserção social e ocupacional destas. Portanto, a inclusão escolar, por garantir a participação de crianças com deficiência no primeiro ambiente social mais amplo, na nossa cultura, tem sido percebida como um ponto chave para um processo de inclusão global.” (BRASIL, 1996).

Com isso, a perspectiva da educação inclusiva vem tomando destaque nessas últimas décadas, pois através do ensino inclusivo é possível a inserção de alunos com diferentes necessidades educacionais no mesmo âmbito de ensino. Como acontece quando há alunos com deficiências auditivas, a escola além de estar preparada para dar o suporte necessário a inclusão desses alunos, é necessário ofertar a educação bilíngue, a qual se refere a junção da língua portuguesa com a língua de sinais brasileira, Libras. Desta forma, é essencial a presença de um intérprete nas aulas, para que esses alunos não sejam prejudicados diante sua necessidade educacional, com o auxílio do intérprete o professor fica mais confortável em saber que todos os alunos por igual irão conseguir aprender o que será abordado em sala de aula.

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelecendo a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) disciplina curricular na formação e certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes da mesma, garantindo a educação bilíngue nestes níveis de ensino e a Língua Portuguesa como segunda língua do aluno surdo. (BRASIL, 2005).

2.2 Ensino de Física e Educação Inclusiva: Entrelaçamentos na literatura nacional

De acordo com os pensamentos de Camargo e Nardi (2007), e com os de Silva (2013), as concepções dos alunos acerca da disciplina de física convergem consideravelmente para a concepção de que esta se trata de uma das disciplinas mais difíceis de serem compreendidas. Estas concepções, obviamente emergem de dificuldades variadas em meio ao processo de Ensino e Aprendizagem, e quando o Ensino de Física se entrelaça com a Educação Inclusiva os docentes têm que lidar com algumas dificuldades ainda maiores. É o momento em que uma dificuldade de aprendizagem historicamente reconhecida e que se originam de aspectos amplamente estudados pela Pesquisa em Ensino, se encontra com dificuldades individuais que originam necessidades educacionais especiais.

Ou seja, além da dificuldade encontrada e atribuída ao próprio conteúdo da disciplina, existem algumas problemáticas em torno de como adotar as práticas inclusivas de maneira articulada a tal conteúdo. Logo, o docente terá um primeiro desafio, no qual deve buscar soluções em como ministrar sua aula conciliando ao conteúdo específico da disciplina através de uma prática inclusiva. Portanto, a perspectiva do ensino inclusivo acaba acarretando a mesma problemática da disciplina, gerada pela dificuldade de alguns conceitos físicos serem incluídos nesta proposta de ensino pela complexidade do próprio conteúdo.

Os conhecimentos acerca da física estão presentes no convívio dos alunos das mais variadas maneiras e em suma representam fenômenos naturais ligados a diversos setores da vida como: Produção de Energia, Eficiência Energética, Aparatos que facilitam o desenvolvimento de atividades, aqueles que permitem o desenvolvimento de determinadas atividades, e muitos outros aspectos. No entanto, para que haja essa conscientização é preciso que as atividades de Educação em ciências promovam inicialmente aquilo que na literatura

costuma-se denominar de alfabetização científica, porta de entrada para um processo maior denominado de apropriação social do conhecimento científico.

As práticas educacionais confrontadas com problemáticas recorrentes que vão desde a aceitação da matéria, até os de ordem estrutural e que dificultam o trabalho do docente, no contexto do ensino de física são suficientes para tirarem o professor de seu estado de conforto, além de promoverem a necessidade de uma reflexão muito maior sobre sua prática. Esta reflexão, envolve entre outras coisas: planejar suas aulas, conceituar os fenômenos físicos, vencer barreiras das mais diversas origens, almejando sempre uma aprendizagem mais próxima de algo significativo (não se tratando especificamente o termo “significativo”, daquele defendido por David Ausubel).

Conforme afirma Silva (2011), é necessário que haja uma reformulação na matriz curricular educacional da instituição do ensino básico com o intuito de inserir práticas pedagógicas na perspectiva do ensino inclusivo para que de fato aconteça a inclusão. Nesse aspecto, só é possível realizar adaptações na matriz curricular quando o corpo docente da instituição conhece bem as peculiaridades dos alunos, pois assim as adaptações ocorrem de forma satisfatória na vida educacional dos alunos.

É preciso assegurar que o currículo da escola seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível. As equipes docentes devem fazer uma análise mais profunda do currículo oficial para verificar em que medida as necessidades dos alunos são contempladas para tomar as decisões adequadas.” (BLANCO, 2004).

O ensino de física através da perspectiva inclusiva é algo desafiador para os professores, pois relacionar os fenômenos naturais as práticas inclusivas não é nada fácil na maioria dos casos, pois depende de vários fatores, um deles é desenvolver a proposta educacional inclusiva a partir do conceito a ser abordado, ou mesmo desenvolver formas de abordar um conteúdo de maneira inclusiva até que se torne compreensível em um contexto no qual os preconceitos fazem acreditar ser impossível.

Atualmente a Educação Inclusiva (EI) é um dos temas mais discutidos no campo educacional e sua importância levou a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (também conhecida como Estatuto de Pessoas com Deficiência) e a sua inserção nas propostas de políticas públicas, nas leis civis e educacionais do Brasil como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90) e as várias políticas de atendimento à pessoas com deficiência proposta pelo governo federal (SILVA, AMARAL, 2020, p. 282).

Com base nos pensamentos de Silva (2011), cada aluno tem sua individualidade, seus processos de aprendizagem são únicos, fazendo com que o tempo necessário para que ocorra a efetivação do conhecimento varie de acordo com cada aluno. Tomando a atenção especial a peculiaridade de cada aluno, se encaixa nas práticas de ensino inclusivo, pois é elucidado o respeito entre as diferenças dos alunos, o que é essencial nesta prática de ensino, pois os alunos com NEE's conseguem aprender diante as adaptações de ensino.

Os trabalhos científicos desenvolvidos na área do ensino de física interligados a proposta inclusiva ainda são consideravelmente pequeno, ou seja, um número bem reduzido em relação a trabalhos desenvolvidos acerca de outras disciplinas na perspectiva da educação inclusiva, e os existentes na área de física apontam que as necessidades educacionais específicas, como a utilização de intérprete da língua de sinais – Libras, ou seja, a maior parte dos trabalhos são relacionados aos alunos com deficiência auditiva. Neste caso, a educação especial se sobressai, pois quando as práticas de ensino visam apenas os alunos com NEE, a inclusão dos alunos que não necessitam de uma educação especial não acontece.

Quando elucidamos a proposta da educação inclusiva no ensino de física, os conceitos a serem explorados e ensinados devem ser formulados a partir da prática inclusiva de maneira que consiga envolver todos os alunos, seja eles com NEE ou não. Nessa perspectiva de ensino, a exclusão dos alunos é algo apagável das salas de aula, a mobilização do docente, instituição e intérprete são fundamentais para o desenvolvimento educacional dos alunos.

No entanto, ainda com um número consideravelmente pequeno de trabalhos acadêmicos desenvolvidos nesta proposta de ensino, os trabalhos publicados vêm mostrando o quão esta pauta vem sendo trabalhada nas instituições de ensino superior, com o intuito de sanar uma possível exclusão dos trabalhos acadêmicos dentro da temática. Durante as pesquisas bibliográficas, é possível destacar que os autores vêm se sobressaindo diante as produções científicas, desde a mapeamentos de trabalhos publicados em revistas sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, até em eventos de pesquisas no ensino de física, os demais buscam trabalhar práticas inclusivas no ensino de física, destacando a importância da inclusão e não usar apenas os métodos educacionais especiais.

Com base na publicação de Ferrasa e Bueno (2016), consegue-se verificar quantos trabalhos foram publicados acerca da temática ensino inclusivo no ensino de física durante duas décadas consecutivas, a investigação conceitua as possíveis problemáticas encontradas nos trabalhos, e a área de pesquisa dos autores chama atenção por ser basicamente a mesma, sempre com perspectivas de ensino para alunos com deficiências auditivas e intelectuais. Porém, com uma grande contribuição para os pesquisadores da área do ensino de física na perspectiva inclusiva, com o possível mapeamento dos trabalhos desenvolvidos é possível analisar as causas e buscar soluções para as problemáticas encontradas, onde saber quais os aspectos que distanciam e aproxima a educação inclusiva da especial é um fator crucial para os desenvolvimentos de futuros trabalhos. Pois, quando se visa apenas o alunado com necessidade educacional especial a exclusão dos demais ocorre, deixando assim a perspectiva da inclusão em segundo plano e seguindo apenas a educação especial.

De acordo com Silva e Amaral (2020), a perspectiva sobre a Educação Inclusiva se sobrepõe a Educação Especial no âmbito educacional, pois de acordo com as necessidades educacionais dos alunos dentro da sala de aula, as discussões sobre possíveis planejamentos de práticas inclusivas vêm se destacando cada vez mais dentro as próprias instituições, e consequentemente em eventos educacionais acerca desta proposta de ensino.

A educação inclusiva é mais um paradigma da educação, que pressupõe uma escola mais inclusiva, capaz de ensinar as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e aquelas que não apresentam tal necessidade. Além disso, a educação inclusiva pressupõe que a escola será capaz de ensinar pessoas de diferentes culturas e raças, não somente pessoas com alguma deficiência. A inclusão escolar é vista muitas vezes como a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, contudo, a proposta de inclusão é muito maior, e está relacionada à capacidade da escola em ensinar pessoas que tem culturas e raças diferentes como é o caso dos indígenas e dos ciganos (COZENDEY, COSTA, PESSANHA, 2013, p. 325).

2.3 Aproximações entre a formação inicial em Licenciatura em Física e a perspectiva da Educação Inclusiva

Os cursos de licenciaturas no Brasil são contemplados com a obrigatoriedade de inserir a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - (Libras) em suas matrizes curriculares. É fundamental que os licenciandos tenham algum contato com a prática de ensino que favoreça a perspectiva do ensino inclusivo. Mas, apenas essa inserção não resolve as dificuldades

encontradas pelos licenciados em seu ambiente de trabalho, pois a demanda nas práticas alusivas que contemplem a inserção do ensino inclusivo é bastante precária devido à falta de conhecimento e preparação deles para esta perspectiva de ensino.

Os três componentes básicos que necessitam estar interligados no processo inclusivo. O primeiro é o componente organizacional, incluindo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos e, o terceiro, está relacionado ao ambiente em sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a todos os alunos a aquisição de habilidades indispensáveis pertinentes aquele contexto social (STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Fica evidente, que no tocante ao professor, as ações que ficam em seu torno de sua atividade docente necessitam de muito mais profundidade, que o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais, não descaracterizando de maneira alguma, a importância desta para um processo de inclusão, mas que, no entanto, é mais direcional a um grupo específico.

De acordo com Silva (2011), o desenvolvimento acerca da modificação que o sistema educacional formal necessita, é com o intuito de que a inclusão aconteça, pois o processo de formação dos professores têm sido uma das questões cruciais a serem evidenciadas acerca de um ensino de qualidade aos alunos que necessitam de uma educação especial.

Desta forma, é imprescindível que haja atenção voltada para a formação acadêmica dos docentes na perspectiva da educação inclusiva, os desafios encontrados pelos mesmos em seu âmbito de trabalho são consideravelmente alto, então para que o problema seja sanado busca-se compreender como se dá a formação inicial dos professores, se dentro do processo de formação há implementação de conceitos práticos acerca da educação inclusiva.

Levando em consideração os aspectos acerca das peculiaridades dos alunos, é necessário olhar para o ensino de uma forma que seja evidenciado o problema que causa essa precariedade, ou seja, olhar desde a formação acadêmica dos professores, até a equipe e instituição que recebem esses alunos.

Com base nos pensamentos de Capelline e Rodrigues (2009), é possível concretizar que uma das mais importantes características da proposta do ensino inclusivo, é a modificação do ensino regular para aprimorar as circunstâncias acerca da aprendizagem, e investigar os possíveis problemas encontrados no âmbito educacional através dos próprios alunos.

Uma educação inclusiva que ofereça todos os meios e instrumentos necessários para que as pessoas com necessidades especiais possam, de fato, apreender a realidade e a cultura de seu meio social, adquirir novos conhecimentos e habilidades, conquistar seu espaço e contribuir produtivamente para o bem comum precisa ser alvo de esforços coletivos na sociedade democrática e inclusiva. (FILIEZ, 2006, p. 3).

Por muitas vezes, os professores não tem contato com tudo que é necessário sobre a educação inclusiva em sua formação acadêmica, e conseqüentemente não procuram se especializar na área para atender os alunos que necessitem de uma educação especial, um dos motivos para que os profissionais na maioria das vezes não buscam se adentrar a essa perspectiva do ensino inclusivo é por não possuir alunos no seu âmbito de trabalho, ou até mesmo ter um número mínimo, conseqüentemente o corpo profissional da instituição não possuem as habilidades necessárias para atender esse público, por falta de capacitação na área de ensino.

Conforme afirma Silva (2011), o docente é o fator principal para a elaboração da educação inclusiva e crucial para que a inclusão escolar aconteça. Com isto, é indiscutível que o docente seja preparado adequadamente para trabalhar com o público-alvo da educação

inclusiva, é necessário que o docente tenha uma rede de apoio dentro da instituição e assim facilite o processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, investigar a causa é um dos fatores cruciais para o progresso do ensino inclusivo, através dos problemas encontrados é possível encontrar uma solução que se adeque desde a formação do profissional em sua vida acadêmica, até sua vida atuante como docente.

Portanto, para que o docente domine as práticas inclusivas é essencial que sua formação acadêmica ofereça conhecimento suficiente para que ele consiga se situar quando for necessário usar ferramentas metodológicas que favoreça o ensino para todos, e assim consiga prosseguir buscando se especializar em conhecimentos adentro a esta temática, pois com os estudos de especialização na área o docente conseguirá atuar em seu âmbito de trabalho utilizando práticas inovadoras e interativas em sala de aula.

Segundo Filietaz (2006), uma das causas para que o ensino inclusivo enfrente tantos obstáculos é a formação inicial dos professores, a despreparação dos mesmos faz com surjam problemas sem possíveis soluções, afetando diretamente seus alunos por não conseguirem desenvolver as atividades e nem assimilar os conteúdos passados em aula, gerando assim uma precariedade na construção de seu conhecimento.

Tendo em vista um dos possíveis obstáculos na abordagem do ensino inclusivo, o qual se estende na formação inicial dos docentes, é crucial analisar as possíveis soluções, como investir em uma formação continuada na área desta perspectiva, pois as concepções dos docentes em relação a educação inclusiva são determinantes em seu âmbito educacional, onde o público-alvo são os mais favorecidos diante a realidade da turma.

3 METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa, visando investigar as concepções dos estudantes egressos acerca da educação inclusiva no ensino de física, buscando entender se sua formação acadêmica lhe deu suporte necessário para que o egresso entrasse em sua jornada de trabalho apto em desenvolver práticas inclusivas no ensino de sua formação caso fosse necessário.

A construção do mesmo se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde o foco principal foi investigar os trabalhos acadêmicos desenvolvidos dentro da temática “educação inclusiva voltada para o ensino de física”. Esta pesquisa se deu por meio de artigos científicos publicados em revistas especializadas, anais de eventos científicos adentro da temática deste trabalho, e documentos oficiais que asseguram os direitos dos alunos com NEE's. Ao decorrer das pesquisas, foi perceptível que a quantidade de trabalhos científicos encontrados acerca desta proposta de ensino no ensino de física ainda não é tão significativa quanto deveria ser, comparando com trabalhos dentro da mesma perspectiva que abordam outras áreas de ensino.

A partir deste ponto, voltamos as nossas atenções para o curso de Licenciatura do qual eu faço parte como estudante, com o objetivo de analisar como o curso de licenciatura em física do campus VIII (UEPB) se adentra a esta temática através da oferta de disciplinas específicas ou mesmo por meio de abordagens desta temática a partir de outras disciplinas. Consequentemente, buscamos compreender como os estudantes estão saindo para um mercado de trabalho no qual, é cada vez mais latente a busca por direitos e pelo esclarecimento destes direitos por parte das famílias de estudantes com necessidades educacionais especiais. Neste caso, voltamos aos alunos egressos do curso de licenciatura em física.

Para entrevistar os egressos, utilizamos um formulário desenvolvido através da plataforma Google Forms, e disponibilizado para todos os egressos do curso dos quais conseguimos os contatos por meio da plataforma digital WhatsApp. Utilizamos ainda uma perspectiva de formulário com questões abertas com a intenção de incentivarmos discursos desvinculados de eventuais induções propiciadas por questões fechadas. As análises dos

formulários foram realizadas por meio de estudos aprofundados, categorizações e comentários dos discursos, em conformidade com os aspectos teóricos dos quais tratamos em nosso trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos Egressos de acordo com a investigação

A coordenação do curso de Licenciatura em Física do Campus VIII nos disponibilizou as seguintes informações, no semestre letivo 2013.2 iniciou-se a solicitação da mudança de curso, onde era ofertado no Campus o curso Ciências da Natureza. A partir do semestre 2014.1, houve novamente a solicitação da mudança de curso, apenas nesse semestre foi contemplado a troca pelo curso de Licenciatura em Física. Então, desde o semestre 2014.1 até o semestre 2021.2, se formaram 27 egressos no curso de Licenciatura em Física, ao total conseguimos contato com 24 desses 27 egressos.

Participaram da pesquisa todos os egressos que conseguimos contato, ao total de 24, desses egressos 14 são do sexo masculino, enquanto 10 são do sexo feminino. Quanto à faixa etária, temos 9 têm entre 20 a 25 anos, enquanto 12 têm entre 26 à 30 anos, apenas 2 egressos têm idades entre 31 à 35, e 1 têm 47 anos. Já com respeito ao tempo desde a conclusão de suas formações iniciais, o tempo varia entre 3 meses até 4 anos, com apenas 13 atuando como docentes, com um tempo de atuação que varia de 1 mês a 4 anos de docência.

Quando perguntados se possuem pós graduação, e qual área, um número considerável dos egressos relataram possuir nas mais distintas áreas, totalizando em 13, enquanto 7 já possuem, 6 relataram está cursando mestrado.

Os 7 que já possuem pós graduação, são nas seguintes áreas: Especialização em: Educação inclusiva e atendimento educacional especializado; metodologia do ensino de Física; Docência para a educação profissional e tecnológica; coordenação e gestão escolar, Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Educação ambiental, Engenharia elétrica, Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

Enquanto os 6 que estão cursando mestrado são nas seguintes áreas: Física Pura e Aplicada, Física Matéria Condensada, Meteorologia, e Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Com base na pesquisa, pudemos evidenciar que alguns egressos do curso de licenciatura em física buscaram se especializar, não se limitando aos subsídios formativos fornecidos pelas formações iniciais. Um outro aspecto a se considerar é que 2 egressos tiveram a oportunidade de se aprofundarem na temática da Educação Inclusiva através do processo de formação complementar (pós-graduações). No entanto, isso representa algo ainda desprezioso, dadas as dimensões das demandas sociais.

4.2 Percepções dos Estudantes Egressos acerca da Educação Inclusiva

O questionário foi formulado com o objetivo de instigar os egressos a relatarem suas experiências e concepções acerca da Educação Inclusiva, tanto em sua trajetória acadêmica, quanto em sua prática na docência. Ao total foram elaboradas 13 questões de caráter simples, mas reflexivas para que os egressos pudessem respondê-las da forma que mais se sentissem confortáveis.

Após traçarmos um perfil geral de nossos entrevistados, buscamos conduzir o questionário a perguntas diretamente relacionadas à temática específica de nossa pesquisa, tendo como objetivo principal, fazer observar as concepções de um determinado grupo acerca da Educação Inclusiva e questões relacionadas. As concepções dos estudantes, estão apresentadas nesta seção. Para fins de organização, apresentaremos as concepções por meio

de uma categorização simples, mediada pela própria ordem das questões. Os discursos colhidos serão apresentados em quadros, dispostos e identificados de acordo com cada uma das perguntas do questionário. A primeira pergunta do questionário foi desenvolvida da seguinte maneira: “Para você, estudantes com “Deficiência” devem frequentar a “Escola Regular” ou “Escolas Especiais”? Por quê?” Assim, obtivemos tais resultados.

Nesta primeira pergunta, as respostas dos 24 egressos divergiram entre a escola regular e a especial. Enquanto 18 concordaram que os alunos com deficiências deveriam frequentar a escola Regular, 1 defende que o melhor método seria frequentar as duas escolas ao mesmo tempo, 3 concordaram que os alunos devem frequentar as escolas especiais, enquanto 2 relataram que depende da situação, onde em alguns casos a regular seria a ideal, e em outros casos frequentar as duas escolas ao mesmo tempo pode ser a solução para alguns obstáculos encontrados pelos professores em sala de aula.

Ao analisarmos as respostas, é possível observar que por mais que a pergunta os instiguem a apresentar suas exemplificações, apenas 11 dos 24 responderam à pergunta justificando sua afirmação. Desta forma, selecionamos as respostas dos egressos que contextualizaram suas respostas, para analisarmos a diferença entre as concepções apresentadas tanto sobre a escola regular, como a escolar especial.

A seguir as respostas expostas no **QUADRO 1 (A)**, correspondem às concepções daqueles que apontaram a escola regular como opção, a resposta no **QUADRO 1 (B)**, refere-se ao aluno que afirma onde a melhor solução seja a frequência nas duas escolas simultaneamente, enquanto que no **QUADRO 1 (C)**, são apontadas as afirmações daqueles que destacaram a escola especial e aqueles que designaram uma combinação das duas como forma mais correta.

Quadro 1 (A) - Alunos com deficiência: frequência na escola regular

E1- Escola Regular, pois eles têm direito a frequentar a escola com as crianças que não possuem deficiência e são protegidas pela lei a frequência das mesmas em escolas regulares...
E10- Devem frequentar escola regular para poder ter uma melhor interação na vida social, já que essas pessoas não vão interagir, na vida social, apenas com deficientes...
E21- Regular, porque a escola tem que estar adaptada ou se adaptar pra receber este aluno. Quando tiver uma escola separada só para eles está de uma certa forma excluindo dos demais
E23- Escola Regular. Justamente devido a política de inclusão social aos alunos que apresentem necessidade.
E24- Podem estudar em escolas regulares normalmente, até mesmo porque os estudantes especiais têm que socializarem uns com os outros. Também é um direito dos mesmos serem matriculados em qualquer escola.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Quadro 1 (B) - Alunos com deficiência: frequência nas duas escolas simultaneamente

E17- Sim, dependendo do nível de deficiência. Pois muitos deficientes a partir da escola com professores capacitados se desenvolveram e melhorar a sua comunicação e interação social.
--

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Quadro 1 (C) - Alunos com deficiência: frequência na escola especial

E3- Depende da deficiência! Nos casos em que a deficiência possa trazer um possível prejuízo na aprendizagem, ou nas relações interpessoais, escolas adaptadas para esses

alunos seria interessante. Talvez o ideal fosse as "escolas regulares" ter uma adaptação para todo tipo de alunos, porém sabemos que na realidade isso é uma tarefa difícil por diversos aspectos.
E12- Devem frequentar as duas, pois cada uma vai contribuir de uma forma diferenciada na sua formação.
E14- Escola especial. Por que a escola vai estar preparada para receberem alunos com deficiência
E18- Escolas Especiais, porque acredito que disponibiliza de mais recursos para os estudantes portador da deficiência, apesar que as escolas regulares em sua maioria já dispõem de uma boa estrutura para essa classe de estudante.
E22- Especiais, pois nem sempre os docentes das turmas regulares têm especialização para atender as necessidades dos alunos.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A partir das respostas expostas no quadro 1 (A), é perceptível que eles possuem certo grau de conhecimento, de uma forma geral, acerca da temática e das leis que asseguram os direitos dos alunos que necessitam de um atendimento especializado, mesmo que o termo “estudantes com deficiência” não esteja interligado diretamente com o ensino inclusivo, o objetivo da pergunta em os instigar a contextualizarem suas respostas foi parcialmente positivo em relação ao número de respostas defendidas.

Quanto as respostas do quadro 1 (C), as concepções dos mesmos seguem uma linha de raciocínio que se aproxima das ideias iniciais sobre a temática abordada, ou seja, a educação inclusiva, mesmo que a indicação principal pareça promover o contrário. Aparentemente, por falta de conhecimento mais aprofundado sobre a temática é que concordam que a melhor opção de escola para esse público seja a escola especial. Um outro ponto que acreditamos ser necessário destacar é que os egressos em muitas oportunidades evidenciaram o docente como fator essencial no processo de ensino e aprendizagem, indicando possivelmente uma pauta voltada para a formação do docente.

Em vista dos argumentos apresentados, a formação do docente atuante em sala de aula é posta em reflexão, de modo que seu processo acadêmico é o primeiro meio de suporte a esta temática, através de seus conhecimentos é que irão utilizar artefatos, propostas metodológicas e até mesmo condutas éticas com finalidade de solucionar os obstáculos encontrados no dia a dia. Com isso o olhar atento à formação inicial dos professores é algo de extrema importância para solucionar os problemas iniciais encontrados no âmbito profissional.

Na sequência de nossa investigação questionamos aos estudantes egressos, se os mesmos sabiam o significado da expressão “Estudante com Necessidades Educacionais Especiais”, com o intuito de verificarmos se os mesmos estavam familiarizados com esta importante denominação no campo da Educação Inclusiva.

Nesta pergunta, apesar de não termos deixado a sugestão “explique ou complemente sua resposta”, através da indagação buscamos fazer com que o aluno respondesse contextualizando sua percepção. Logo, todos egressos responderam que sim, sabiam o que significava. Porém, dos 24 apenas 6 responderam exemplificando sua afirmação. Neste sentido, estas 6 respostas são as consideradas em nossas análises.

A seguir, expostas no **QUADRO 2**, as percepções dos 6 egressos que contextualizaram acerca do que significado da expressão “Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais:

Quadro 2 - Percepção dos egressos: acerca dos alunos com NEE's

E3- Acredito que seja alunos com dificuldade para absorver o conteúdo, seja por problemas pessoais ou a metodologia do professor não esteja sendo clara o suficiente.

E6- Sim, estudantes que tem algum tipo de déficit que possa atrasar seu desenvolvimento.
E10- São crianças com alguma deficiência física ou dificuldade de aprender ou ainda super dotados.
E15- De maneira superficial entendo que são alunos que apresentam elevadas capacidades ou dificuldades no processo de aprendizagem.
E18- São pessoas portadoras de deficiência em aprendizagem.
E24- Sim, estudantes com dificuldades de aprendizagem que necessitam de toda uma atenção e mudanças na grade curricular da escola para ajudar esse aluno.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Analisando as exemplificações, mediante uma verificação adicional, notamos que os egressos que responderam de maneira mais aprofundada, correspondem aqueles exatamente aqueles que alegaram estarem atualmente na pós graduação. Isto pode ser importante, já que nos mostra que apesar das áreas de pesquisas dos mesmos serem distintas (as pós relatados são em diversas áreas) há semelhanças entre suas percepções em relação ao que foi questionado. De um modo geral, os resultados das perguntas reforçam que os egressos possuem algum tipo de conhecimento sobre a Educação Inclusiva. Já com relação aqueles que responderam que sabiam, mas não contextualizaram, podemos pensar que isto ressalta a importância de se inserir conteúdos envolvendo a Educação Inclusiva nas pautas sobre os processos de práticas no Ensino de Física durante a formação inicial.

Seguindo com o objetivo de instigar os egressos a refletirem sobre a temática investigada, a terceira pergunta foi: “Em sua concepção, existem relações entre as denominações “Deficiência” e “Necessidades Educacionais Especiais”?” logo, obtivemos as seguintes respostas.

Nesta pergunta os resultados foram em média parcialmente iguais, entre sim e não, 13 responderam que sim, que há relação entre os termos citados, enquanto 9 responderam que não, que não há relação alguma entre os mesmos e 2 responderam de forma que suas opiniões fugissem do tema abordado. Das respostas consideradas apenas 8 contextualizaram entre sim e não, portanto serão as consideradas no quadro a seguir.

Observamos que um dos fatores pelo qual os demais alunos não responderam de forma contextualizada, pode implicar no pouco conhecimento dos mesmos sobre os aspectos que envolvem a temática abordada, com isso as respostas de forma direta podem ter sido no intuito de não terem que responder o questionário novamente caso verificassem que tinham feito as análises acerca de tais diferenças de forma errônea.

Quadro 3 - Relação entre denominações: deficiência X NEE's

SIM	NÃO
E1- Sim, ambas remetem a pessoas que possuem limitações a alguma condição física.	E3- Na minha concepção, alunos com “deficiência” possui dificuldades na aprendizagem devido a alguma condição médica, já no caso de alunos com “necessidade educacionais especial” seja algo relacionado a metodologia ou outros fatores não relacionados necessariamente a algum tipo de deficiência
E5- Sim, uma deficiência existe quando o aluno não consegue aprender por alguma	E12- Não. Os alunos com necessidades especiais não são,

barreira física ou intelectual. As necessidades educacionais especiais fazem com que o professor consiga quebrar essas barreiras.	necessariamente, deficientes, são apenas indivíduos que precisam de uma atenção mais focada para poderem chegar na aprendizagem.
E6- Sim, pois alguns tipos de deficiência podem acarretar Necessidade Educacional Especial.	E17- Não, estudantes com necessidades educacionais especiais não são alunos portadores de deficiência, e sim que apresentam maior dificuldade no aprendizado do que os demais alunos.
E10- Sim. Alunos com deficiência são aqueles com alguma limitação física, e Alunos com necessidades especiais são aqueles com dificuldade de aprendizagem ou superdotados.	E23- Não. Pois os alunos com necessidades educacionais, não necessariamente são portadores de deficiência.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Embora possamos tender a nos dedicarmos a analisar os que responderam negativamente, é importante salientar que em ambas as colunas, existem alguns equívocos conceituais. Ou seja, a resposta sim ou não, não implica necessariamente em correção ou incorreção das respostas. Em ambos os casos, podemos verificar que os egressos focam nas diferenças entre os termos. Embora não tenha sido a fundamentação utilizada a priori, os próprios ideais da Educação Inclusiva são construídos em termos desta diferenciação.

Nesta pergunta não existe relação entre os termos mencionados, pois necessariamente uma pessoa que possua necessidades educacionais especiais não seja uma pessoa com alguma deficiência, logo, uma pessoa com deficiência possa não ter NEE's. Ou seja, os termos citados não possuem semelhanças existentes na maioria dos casos.

Seguindo com a sequência das perguntas, as próximas três perguntas foram elaboradas e direcionadas especialmente aos egressos que estão em prática docente, ou já atuaram em sala de aula, assim como os demais que sintam necessidade em expor sua percepção em possíveis casos hipotéticos. Os questionamentos foram formulados da seguinte forma: “Em sua atuação em sala de aula, você já se deparou com um estudante com Necessidades Educacionais Especiais?”.

Dos 24 apenas 8 atuam como docentes e relataram ter alunos que possuem necessidades educacionais especiais, dos 8 que estão em prática apenas 2 exemplificaram qual a necessidade educacional especial dos alunos vivenciada por eles.

Quadro 4- Atuação na docência: presença de alunos com NEE's

E7- Sim. Com transtorno do espectro autista (TEA).
E8- Já sim. Já me deparei com uma estudante que não falava e com outra que tinha problemas de audição.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Ao analisarmos o retorno dos egressos, e constatarmos que dos 8 atuantes todos tiveram ou têm alunos com Necessidades Educacionais Especiais, observamos a necessidade eminente de práticas pedagógicas inclusivas, que podem ser fornecidas, debatidas ou refletidas desde o contexto da formação inicial através, por exemplo, da inserção da pauta em discussões no âmbito das práticas pedagógicas ou mesmo em disciplinas específicas sobre a Educação Inclusiva é indispensável.

A pergunta seguinte foi formulada da seguinte forma: “Você sentiu algum tipo de dificuldade em realizar seu trabalho?”. Nesta pergunta, os 8 atuantes relataram que tinham

dificuldades, mas desses apenas 2 apresentaram quais eram as dificuldades encontradas em lecionar os conteúdos, portanto, serão as respostas consideradas em nossas análises a seguir.

Quadro 5 - Dificuldades: atuação na docência

E5-Sim, o garoto tinha um grau baixo de autismo, mas com paciência consegui ensinar o assunto.
E8-Inicialmente sim, pois não sabia o nível da necessidade de cada estudante e precisei inicialmente ir conhecendo as formas como os estudantes em questão aprendiam e se sentiam mais confortáveis.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Na pergunta de número 6, questionamos “Quais foram suas maiores dificuldades?” Nesta pergunta algo interessante ocorreu. Mesmo egressos que não haviam declarado estarem em atuação ou já terem atuado, apresentaram respostas de maneira contextualizada. Assim, totalizamos entre os atuantes e os não atuantes, 5 respostas aprofundadas que estão expostas no quadro a seguir.

Quadro 6- Dificuldades: quais encontradas em sala de aula

E6- Não atuo, mas a maior dificuldade nesse caso é falta de orientação como lhe dá nesse quesito.
E7- Na minha turma o aluno que possui (TEA) é um dos melhores alunos da sala. Sendo que esse estudante é autista e é bastante aplicado nos estudos.
E8- Nas minhas aulas sempre busco integrar todos os estudantes no desenvolvimento das aulas, mesmo que eu use mais de uma metodologia. Com estudantes com necessidades especiais acaba sendo mais do que necessário ter mais metodologias empregadas e isso, em certos casos, se torna um desafio maior. Já que além de lidar com eles, sempre tem os outros alunos que também precisam de atenção e acompanhamento durante as aulas.
E13- Acredito que se não houver um diálogo entre as partes a aprendizagem fica comprometida. Por essa razão é imprescindível ser/ter um profissional qualificado na escola em que a pessoa com necessidade especial se matricule.
E23- Estruturas físicas e falta de acompanhamento especializado.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em vista dos argumentos apresentados, os egressos conceituam as dificuldades de uma maneira geral e hipotética, o que aconteceria em uma sala de aula com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e a atenção a um acompanhamento especializado é evidenciada entre as explicações. Nota-se a princípio, que eles possuem conhecimento prévio com relação aos possíveis obstáculos que se pode encontrar durante a atuação, e que as maneiras para que os obstáculos sejam cessados quando isso acontecer devem ser buscadas pelo docente ao se especializar na Educação Inclusiva, quando sua formação inicial não lhe proporcionar subsídios suficientes diante a temática abordada.

A sétima pergunta os faziam partir de uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem acerca da Educação Inclusiva, como se deu o seu processo de formação acadêmica. A pergunta os indagava da seguinte maneira: “Em que medida sua formação, especialmente a inicial, ofereceu algum tipo de suporte com relação a situações deste tipo?”.

Dos 24 egressos, 13 responderam que durante o tempo de graduação não tiveram suporte, ou muito pouco, enquanto 11 afirmaram que o curso ofereceu suporte em relação aos conteúdos sobre a Educação Inclusiva. A maioria respondeu esta pergunta contextualizando suas respostas, então ao analisarmos as respostas selecionamos algumas a serem apresentadas no quadro, utilizando o critério da repetição de ideias.

A seguir, expostas no **QUADRO 7**, na coluna da esquerda estão os que relataram que a graduação ofereceu suporte diante a temática, e na coluna da direita os relatos dos egressos que discordam dos demais.

Quadro 7 - Formação inicial: como auxílio na prática docente

SIM	NÃO
E1- A minha formação inicial ofereceu um suporte na disciplina eletiva problemas de aprendizagem e no obrigatório Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	E2 - Não consigo que tive um suporte na formação inicial, apenas uma disciplina de Libras.
E3- Sim! A disciplina "Problemas de aprendizagem" traz à tona diversos casos em que os alunos podem sentir dificuldade e como o docente deve entender e contornar essas situações, sendo que a disciplina demonstra que nem sempre essas dificuldades são advindas de algum tipo de "deficiência" no sentido cognitivo.	E7- Na pós graduação estudei o componente curricular práticas inclusivas, e foi de suma importância tal conhecimento para ser aplicado em sala de aula.
E11- Ofereceu apenas a disciplina de libras, sendo que na sala de aula, a maioria dos alunos especiais apresentam outros tipos de deficiência. por exemplo autismo.	E12 - Foi pouco. Ao longa da primeira formação tive pouco acesso a essas discussões
E13- Tive a chance de cursar a disciplina de libras na universidade e a disciplina de problemas da aprendizagem que me trouxeram alguma experiência para lidar com esses casos.	E17 - Em relação a alunos com necessidades educacionais não tive nenhuma orientação, já a alunos com deficiência tive aulas de orientações e aula de libras.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Seguindo com as análises das perspectivas dos egressos, com relação a afirmação **(Sim)**, verificamos que a maioria citou que a disciplina de “Libras” foi o suporte oferecido durante a graduação, enquanto apenas 2 citam a disciplina “Problemas de Aprendizagem”. Apesar de poucos alunos terem citado a disciplina Problemas de Aprendizagem, é crucial ressaltar a importância dessa disciplina no curso, onde a mesma apresenta e discute as mais distintas Necessidades Educacionais Especiais. Sabendo que a disciplina de Libras é ofertada apenas no último período da graduação, e ela em si não consegue dar o suporte necessário para a inclusão por um ponto de vista mais abrangente é nítida a existência de uma lacuna em meio à preparação do profissional do Ensino de Física na perspectiva da Educação Inclusiva, pois a temática remete a inclusão de todos, e não apenas de um grupo específico (no caso, os surdos).

Tendo em vista as exemplificações expostas no quadro 7 com a afirmação **(Não)**, fica explícito como a temática ainda não é abordada como devia durante o processo de formação, com a exceção da disciplina de “Libras” que é obrigatória no curso, e é citada por todos os egressos, enquanto a disciplina “Problemas de Aprendizagem” é considerada disciplina eletiva apenas por 2 que a citam como suporte. Ao observarmos o cenário, quando os egressos se puseram a refletir sobre situações hipotéticas de como trabalhariam em sala de aula com alunos que necessitassem de uma educação especial, eles não obtiveram bons resultados, não conseguiram chegar a soluções para os possíveis problemas, pois o que estudaram sobre Educação Inclusiva foi consideravelmente pouco para lidar com situações desse tipo.

Dessa forma, passamos a refletir sobre todas as perguntas até aqui mencionadas, então buscamos questioná-los acerca da temática sobre qual meio haviam tido um primeiro contato com a temática, a 8ª foi elaborada da seguinte forma: “Já ouviu falar em Educação Inclusiva? Através de qual meio?” E assim, resultaram em tais respostas.

Todos os egressos afirmaram que tinham conhecimento sobre a prática de ensino, o contato havia acontecido através dos mais variados locais e meios de comunicação. Os meios mencionados foram os seguintes, graduação, congressos, pós graduação, meios de comunicação (televisão, jornais, plataformas da internet), e em formação de cursos técnicos antes da graduação.

Em virtude das perspectivas dos egressos, observamos que a temática é trabalhada e abordada através dos mais variados meios, isso implica ressaltar que a Educação Inclusiva é mencionada por muitos há bastante tempo, só requer projetos investigativos nos meios educacionais para analisar a necessidade dos graduandos em preparação, e quando encontradas passem a ser solucionadas desde a formação inicial dos mesmos.

A nona questão foi a seguinte: “O que você entende por Educação Inclusiva?”. A mesma foi realizada com a finalidade de realizarmos uma espécie de diagnóstico a respeito das compreensões sobre o termo. Todos os 24 egressos responderam de forma contextualizada o que foi perguntado, o objetivo da pergunta em instigar os mesmos a exemplificarem suas respostas foi alcançado, porém, o fato de todos terem exposto sua concepção acerca da temática não implica que os relatos foram coerentes em referência a temática abordada. Apenas 16 egressos conceituaram de modo que suas percepções se aproximam dos aspectos sobre a Educação Inclusiva, enquanto 8 relataram suas percepções onde se aproximam dos aspectos como acontece a educação especial. Dentre as respostas dos 16 que têm relação semelhante a Educação Inclusiva, buscamos selecionar as exemplificações que mais se aproximassem a realidade da temática.

Ao total foram selecionadas 6 respostas, a seguir as concepções dos egressos acerca da Educação Inclusiva expostas no **QUADRO 8**:

Quadro 8- Percepção dos egressos: educação inclusiva

E2- Em poucas palavras, é a inclusão de todos os indivíduos em meio a educação...
E6- Uma Educação onde tenta-se tornar todos iguais independente de problemas psicossociais ou biológicos.
E12- Uma educação que respeita as particularidades dos indivíduos, aceita e dê condições para que cada um se desenvolva...
E13- Trazer para a realidade habitual vista como "normal" pessoas que não são vistas desse modo e que devido a uma necessidade especial ou deficiência são impedidas de ter uma educação de qualidade.
E18- A educação inclusiva é um tipo de ensino que tem como objetivo principal estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação.
E24- É um processo que busca colocar na rede de ensino, alunos portadores de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência e excluídos por gênero, cor e etc.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Levando-se em conta o relato de todos os egressos que se aproximam com a realidade da temática abordada, é indispensável a ideia da implementação sobre práticas de ensino sobre a Educação Inclusiva em meio as disciplinas de um curso de formação de professores, em especial ao de Licenciatura em Física da UEPB do Campus VIII, pois diante as exemplificações ainda houve egressos que necessariamente se confundiram com as temáticas Educação Inclusiva e Especial. Portanto, após concluírem a graduação este tipo contradição é

algo que não devia acontecer, sendo que a Educação Inclusiva vem sendo trabalhada há anos no Brasil.

A décima pergunta foi elaborada com o intuito de que os egressos refletissem sobre as possíveis problemáticas em inserir esta abordagem de ensino quando fosse relacionada aos conteúdos acerca da disciplina de Física, a pergunta foi formulada da seguinte maneira, “Para você, quais os maiores desafios em promover uma Educação Inclusiva paralelamente ao Ensino da Física?” Através desta pergunta, obtivemos tais resultados.

A devolutiva das respostas engloba vários desafios mencionados pelos mesmos e de forma positiva recebemos todas as 24 exemplificações bem conceituadas, a partir desses resultados selecionamos 10 respostas que não descrevesse o mesmo obstáculo para analisarmos quais são os possíveis problemas em relacionar práticas inclusivas com os conteúdos da Física.

Quadro 9 - Desafios: relacionar a temática ao ensino de física

E2- Poucos recursos didáticos e, conseqüentemente, a formação docente
E4- São os meios oferecidos para o acesso educação inclusiva.
E6- É a demanda de esforço que a disciplina de Física exige.
E9- A metodologia
E10- Tempo para com esses alunos.
E11- Achar materiais de Física que favoreçam esse tipo de educação.
E14- O maior desafio seria explicar determinado conteúdo.
E18- Chegar ao um denominador comum que alcance a todos, principalmente quando se referimos ao ensino de física que se classifica em uma ciência mais abstrata para aprendizagem dos alunos.
E22- A capacidade de percepção e realização de algumas atividades inerentes ao ensino da matéria para estudantes que necessitem de um suporte maior para entendimento das mesmas, seja um estudante com deficiências físicas ou psíquicas.
E24- Ensinar os cálculos.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Tendo em vista os diversos desafios mencionados pelos egressos, observamos que a partir desta pergunta os resultados foram mais satisfatórios que nas perguntas anteriores, a percepção dos mesmos sobre a Educação Inclusiva através do ensino de fenômenos naturais e físicos dependem de vários fatores para que uma educação de qualidade aconteça. Entre os distintos desafios mencionados, a formação do docente está interligada das mais variadas formas, portanto a pauta voltada para inserção de disciplinas sobre a Educação Inclusiva se torna cada vez mais necessária.

E para finalizar o questionário, as 3 últimas perguntas foram formuladas com a finalidade dos egressos exporem suas percepções em forma de avaliação sobre o curso de Licenciatura em Física, se o mesmo desenvolve práticas de ensino sobre a Educação Inclusiva no ensino da Física.

Levando em consideração esses aspectos, a décima primeira pergunta foi elaborada da seguinte forma: “Você acredita que sua formação inicial ofereceu subsídios para um entendimento dos ideais de uma Educação Inclusiva?”

Tendo em vista as perspectivas observadas, entre os 24 egressos, 11 afirmaram que durante sua formação não foram capazes de adquirir conhecimentos básicos sobre a Educação Inclusiva, por falta de abordagem sobre a temática entre as disciplinas, enquanto 13 responderam que no seu processo de formação conseguiram adquirir conhecimentos da área, eles mencionam que apesar de pouco o conhecimento afirmam ter compreendido quais os

aspectos compõem-se a temática desenvolvida. Em meios as respostas obtidas, apenas 9 exemplificaram suas respostas.

Neste sentido, selecionamos 6 exemplificações entre a afirmação **sim** e **não**, que não se aproximassem entre si e resultassem na mesma afirmação para expor no quadro a seguir.

Quadro 10 - Formação inicial: percepção dos egressos acerca da contemplação da temática no curso

SIM	NÃO
E1- Não, mas que foi um ponto inicial para me instigar a buscar a me capacitar.	E3- Para o entendimento sim! Mas como dito, para uma aplicação na sala de aula requer um estudo e uma dedicação muito mais aprofundado.
E6- Não, só noções básicas.	E13- Em grande parte sim.
E18- Não, acho que deixou um pouco a desejar nesse sentido.	E15- Sim, ofertou, mas de maneira superficial.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Tendo em vista os argumentos apresentados, com exceção do **A13**, a maioria dos egressos evidenciam a necessidade de se debater sobre a temática durante o processo de formação acadêmica, quando mencionam afirmando que tiveram contato com os aspectos acerca da Educação Inclusiva destacam que as noções absorvidas foram básicas, ou até mesmo, que o curso deixa a desejar neste sentido de debates sobre o Ensino Inclusivo.

Nota-se a princípio que com o desenvolvimento do questionário, as concepções dos egressos vão se modificando a cada pergunta respondida, as exemplificações dos mesmos revela que por terem cursado uma ou duas disciplinas específicas sobre a Educação Inclusiva durante a graduação, não foram suficientes para que eles saíssem preparados para lidar com situações que necessitassem de um conhecimento básico no que se refere ao Ensino Inclusivo, em virtude do que foi mencionado nos mostra a necessidade em instruir os egressos durante sua formação inicial acerca da temática só aumenta com o decorrer dos resultados.

A próxima seguinte buscou evidenciar as possíveis percepções e sugestões que os egressos possuem acerca de novos métodos de ensino que contemple a temática durante a graduação. Foi formulada do seguinte modo, “Acha que uma abordagem neste sentido precisaria ser contemplada com mais profundidade nos Cursos de Licenciatura em Física? Como?” os resultados foram os demais expostos a seguir.

Em vista disso, dos 24 egressos, 23 nos retornaram com exemplificações claras e objetivas, apenas 1 não concorda com a ideia de que a temática deve ser mais trabalhada dentro do curso, enquanto os demais não só confirmam que há necessidade em inserir essa abordagem no curso, como contextualizam e propõem meios sugestivos de como trabalhar a temática durante o processo de formação acadêmica dos licenciandos em física.

Buscando evidenciar essas sugestões, optamos por selecionar as respostas que não estivessem no mesmo sentido aos que confirmaram há necessidade da temática ser mais contemplada no curso, ao total foram 8, enquanto apenas uma resposta refere-se ao aluno que não concorda que essa inserção seja necessária.

Tendo em conta esses aspectos, os resultados dos alunos que concordam seguem no **QUADRO 11 (A)**, enquanto a exemplificação do único egresso que não concorda está no **QUADRO 11 (B)**:

Quadro 11(A) - Sugestões: como a temática pode ser contemplada no curso

E1- Sim, com disciplinas eletivas e obrigatórias com continuação, ou seja, uma
--

disciplina que seja pré-requisito para dá continuidade à preparação do aluno, como também ofertar palestras e minicursos e divulgar eventos sobre a temática
E2- Além da disciplina obrigatória, libras, acredito que seria interessante uma outra disciplina, mesmo sabendo que ainda não seria suficiente, tendo em vista que o tema educação inclusiva é algo muito abrangente.
E6- Sim, através da inserção de um componente curricular voltado para essa área
E12- ...No que tange a problemática apresentado por esse questionário, os cursos de licenciaturas deveram ter nas suas disciplinas pedagógicas mais espaço para discutir tais questões mais afundo e não resumir tais questões apenas a uma disciplina, no caso Libras.
E13- Sim. Trazer para realidade dos alunos de licenciatura pessoas com necessidades e deficiência para um diálogo e imersão através de oficinas e aulas. (Não sei se seria viável, mas é uma ideia inovadora)
E15- Sim, sem sombra de dúvida, mas para isso teria que romper com a grade curricular que foca em sua maioria, nas disciplinas especificas da área deixando à mercê as disciplinas educacionais
E16- Sim! Na própria UEPB fazer a inclusão dos alunos com necessidades especiais com o Sisú.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Quadro 11 (B) - A temática: sem necessidade de ser contemplada no curso

E3- Não! Acredito que, em um curso de licenciatura seja de extrema importância falar e debater sobre o assunto. De fato! Os alunos de licenciatura devem conhecer a educação inclusiva, mas para conhecer mais profundamente o assunto, deve ser feito por um curso dedicado a isso.
--

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Analisando as concepções dos egressos expressas no quadro **11 (A)**, é indiscutível a importância de uma discussão acerca da temática ser contemplada com mais profundidade na formação do docente, as sugestões implicam nas mais variadas formas, mas a inserção de disciplinas específicas sobre a Educação Inclusiva é mencionada por todos, de certa forma eles expressam suas percepções evidenciando o problema central citado pelos mesmo, na qual se remete na carência de conhecimentos em relação a Educação Inclusiva, e desse modo enfrentar os possíveis obstáculos em desenvolver práticas de ensino inclusivo para ser aplicadas em sala de aula.

É de conhecimento geral que as temáticas sobre a Educação Inclusiva vêm sendo trabalhadas e abordadas há décadas, a sociedade vem se modificando ao longo dos anos, e o âmbito educacional deve estar preparados para receber todas as demandas da sociedade, então a problemática deve ser resolvida a partir do problema central, o qual vem sendo evidenciado ao logo das exemplificações dos egressos como sendo o professor, onde é a peça fundamental para o desenvolvimento do Ensino Inclusivo. Por isso é tão importante que as formações iniciais sejam averiguadas, se oferecem o suporte necessário para que os docentes estejam aptos a desenvolver seu trabalho quando encontrarem alunos com necessidades educacionais especiais em sua atuação profissional.

Prosseguindo com a pesquisa, a última pergunta foi elaborada com o intuito dos egressos elencar quais as possíveis soluções eles seguiriam para que as necessidades fossem supridas com relação a temática abordada, a **13º** foi desenvolvida da seguinte maneira, “Que tipos de caminhos você, enquanto professor, pode trilhar no sentido de preencher as lacunas deixadas em meio a sua formação inicial, com relação à temática em discussão?” Com isso, reunimos tais respostas.

Diante os resultados obtidos, os 24 responderam de forma contextualizada suas análises e realizações, quanto a busca por conhecimentos mais aprofundados para lidar com alunos que necessitam de práticas de ensino inclusiva. Com isso, tentamos selecionar algumas respostas para apresentar, buscamos reduzir a quantidade de respostas para um total de 07, pois a maioria resultava na mesma informação. A seguir no **QUADRO 12**, as exemplificações dos egressos:

Quadro 12 - Formação inicial: como superar as lacunas na prática docente

E2- Buscar sempre formações, participando de eventos, congressos...
E6- Buscar novos conhecimentos relacionados a está temática.
E7- Durante a minha graduação estudei sobre esse tema e na minha pós também tive componentes curricular referente a esse tema, então pude ver na prática como é trabalhar com alunos que possuam alguma necessidade especial.
E12- Buscando se especializar. Há diversos cursos sendo ofertados tanto no setor público quanto no privado visando ajudar o professor com isso. Resta a esse professor, se for de seu interesse, buscar tais conhecimentos e aplicar na sua prática
E13- Por condução própria (pesquisando) ou através de uma pós graduação.
E15- O caminho mais viável é buscar programas de pós graduação que irá fornecer um suporte adequado para a temática em questão.
E16- Inovação! E estudar os conceitos para a inclusão dos alunos com necessidades especiais
E18- Procurar preencher por outros meios, através mini cursos, palestra, artigo, enfim, sempre quando aparece algum tipo de necessidade em que não foi ofertada em minha formação procuro me reaver com estudos por fora
E23- No meu caso, busquei alternativa, iniciando outra formação, (pedagogia).

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em virtude dos fatos mencionados, observa-se que entre as mais variadas formas de busca por conhecimento acerca da Educação Inclusiva, todos os egressos citam a pós graduação como solução primordial para as dificuldades encontradas, há casos em que eles optaram por uma segunda graduação para solucionar seus obstáculos. Dado o exposto, em que eles evidenciam a todo momento que durante a graduação a temática foi abordada de modo razoável, e deixou a desejar nesses aspectos, com isso eles indicam que o melhor caminho a trilhar para que sobressaiam diante as dificuldades encontradas em sala de aula, é a busca por especializações, já que as necessidades educacionais são distintas.

O ensino de física através de uma abordagem inclusiva é desafiador para o docente, como vimos nas exemplificações dos egressos há conceitos físicos que são complexos de ser abordados e transmitidos para os alunos, então o meio para que essa lacuna seja preenchida, é o professor buscar se especializar na educação inclusiva para que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa para todos os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as perspectivas dos estudantes egressos do curso de licenciatura em física da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VIII, acerca dos aspectos sobre a Educação Inclusiva, com o intuito de averiguar se a formação acadêmica proporcionou subsídios suficientes a esses profissionais, a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo buscamos evidenciar como a Educação Inclusiva é abordada dentro do curso.

O resultado dessa pesquisa nos forneceu informações suficientes para analisarmos a problemática, o curso oferta de uma a duas disciplinas específicas sobre os aspectos do ensino

inclusivo, com as análises pudemos observar que os egressos possuem conhecimento acerca da Educação Inclusiva, porém, por terem visto em uma carga horária mínima dentro de sua formação esse conhecimento se torna superficial dentro de uma proposta de ensino que abrange uma diversidade de práticas de ensino.

Embora o curso ofereça disciplinas, os egressos evidenciam que a proposta do ensino inclusivo acerca da física devia ser contemplada dentro do curso desde o início da formação, através das disciplinas de práticas pedagógicas e até disciplinas específicas sobre propostas de ensino de física inclusivo, apenas uma disciplina como é ofertada, não consegue oferecer subsídios suficientes para esses profissionais.

A partir desses dados, espera-se que a problemática seja evidenciada dentro do curso, onde os coordenadores junto aos professores analisem e busquem soluções, como analisar as possíveis implementações de disciplina na grade curricular do curso, alguns sugestões seriam inserir disciplinas específicas acerca da Educação Inclusiva, como desenvolver práticas inclusivas no ensino de física, inserir a abordagem desde as práticas pedagógicas, como nas práticas experimentais, e assim desenvolver metodologias inclusivas durante todo o período de formação.

Diante a problemática encontrada dentro do curso, é necessário um olhar atento as questões, como a temática é abordada de uma forma que deixa lacunas dentro do processo de formação, a implementação e ampliação de práticas desenvolvidas acerca da mesma será de grande importância para os graduandos, para quando saírem do banco da Universidade e chegarem no seu âmbito de trabalho saibam agir diante as mais variadas necessidades educacionais dos alunos.

REFERÊNCIAS

BATALLA, D. V. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, Argentina, vol. X, n. 19, p. 77-89, março. 2009.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. ed. Artmed, Porto Alegre, 2004.

BRASIL. **Bases da Educação Lei de Diretrizes Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil. **Diário oficial da União**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, p. 496. 2016.

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil. **Diário oficial da União**: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do Mec**: Declaração de Salamanca - Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do MEC**: Diretrizes Educacionais para a educação especial educação básica. Secretária de Educação Especial – MEC SEESP, p. 79, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diário oficial da União**: Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL, Senado Federal. **Diário oficial da União**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Secretária Especial de Editoração e Publicações da Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005.

BRASIL, Senado Federal. **Diário oficial da União**: Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília, Coordenação de Edificações Técnicas, p.79. 2019.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. **Planejamento de atividades de ensino de física para alunos com deficiência visual: Dificuldades e alternativas**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, São Paulo vol. 6, n. 2, p.378-401, 2007.

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: elances e desenlaces**. Ciênc. Educ., Bauru, vol. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. Educação, vol. 32, n. 3, p. 355-364, set/dez. 2009.

FERRASA, I. A. C.; BUENO, M. T. **O ensino de física e as políticas públicas da educação inclusiva: O que se tem feito?** Revista tecné, Episteme y Didaxis: Ted. p. 1673-1680, outubro. 2016.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio**. Psicologia: ciência e profissão, São Paulo, v. 27, n. 4, p.636-647, 2007.

FILIETAZ, M. R. P. **Políticas públicas de educação inclusiva: Das normas à qualidade da formação do intérprete de línguas de sinais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação nas políticas públicas) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

GASPARIM, C. **Educação inclusiva: Elementos a serem considerados no ensino de física para surdos**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOZENDEY, S. G.; COSTA, M. P. R.; PESSANHA, M. C. R. **Ensino de física e educação inclusiva: O ensino da primeira lei de Newton**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 8, n. 2, p 323-337, abril/junho. 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**. 4º. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBAC, S.; STAINBAC, W. **Um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999. (Original publicado em 1986).

SILVA, J. F. C. **O ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão.** 2013. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências) – Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, M. R. **Dificuldades encontradas pelos professores na educação inclusiva.** 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Faculdade UAB/UNB, Polo de Santa Maria, 2011.

SILVA, R. S.; AMARAL, C. L. C. **A educação inclusiva no ensino de ciências e matemática.** Revista Communitas, v. 4, n. 7, p. 282-294, jan/jun. 2020.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set/dez. 2005.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder o dom da vida, saúde em abundância, coragem para enfrentar os obstáculos, e por permitir que o desejo do meu coração se tornasse realidade, se não fosse por sua proteção e cuidado nada disso seria possível.

Aos meus queridos pais, Cláudio Sabino de Souza e Maria Soares Souto de Souza, por minha educação, por toda dedicação, pelo cuidado, carinho, companheirismo, lealdade e todo incentivo até aqui. Por terem colocado todas as expectativas em meu futuro, e acreditarem que eu seria capaz. Obrigada pelos ensinamentos mais valiosos, foi por vocês que nunca desisti.

Ao meu orientador, Drn. Thiago da Silva Santos, por todos os ensinamentos, paciência, compreensão e incentivo, não apenas durante a construção desse trabalho, mas em todo o processo da minha graduação.

Aos meus professores, em especial, Alessandra Brandão, Aline Faustino, Alécia Lucélia, Francisco Dias, Gábio Stalin, Jaene Guimarães, e Mário César, por todo conhecimento passado durante esse percurso.

Aos meus irmãos Wellington Soares de Souza e Marília Wiliane Soares de Souza, pela torcida, por todo incentivo, pelo cuidado, e por todas as vezes que me auxiliaram de alguma forma durante minha graduação.

As minhas queridas sobrinhas Giovanna Lins e Letícia Souza, por serem um dos motivos para que eu concluísse o curso, e com toda a inocência e leveza me despertavam os melhores sentimentos em dias difíceis.

Aos meus tios e tias, em especial a Cláudia Sabino e Cléia Sabino, por todo incentivo e conselhos durante esse percurso.

Aos meus primos, em especial William Sousa, por todas as vezes que precisei me deslocar até o campus e sempre se dispôs a me ajudar.

Aos meus amigos, em especial, Rodrigo Nascimento, José Ronaldo, Luana Yasmin, Érika Francelino e Tamiris Araújo, que sempre estiveram ao meu lado, por toda ajuda, companheirismo e lealdade.

Aos egressos que tão prontamente se dispuseram a me ajudar, vocês são parte fundamentais para a realização desse trabalho.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram de alguma forma. Aos que acreditaram que daria certo, e se alegraram com a minha conquista.